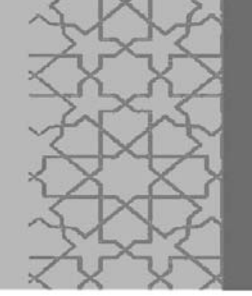


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

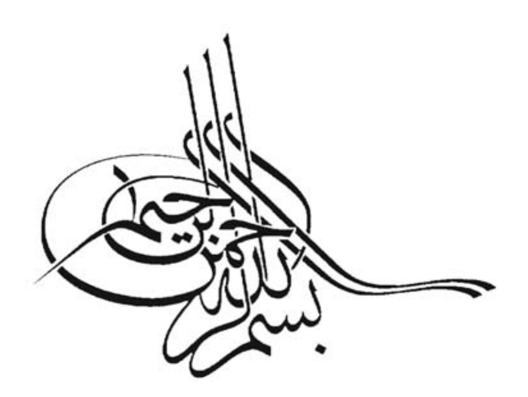
العدد العاشر

رجب ١٤٣٨هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨





التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

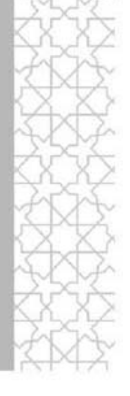
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



المحتويات



الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تقويمية تطويرية

د.عبدالله بن محمد الرشود

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تقويمية تطويرية

د.عبدالله بن محمد الرشود
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، مع بيان أهم السبل لتطويرها، وقد استخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف منهج البحث الوصفي بنوعيه الوثائقي والمسحي مستخدماً أداة الاستبانة في الدراسة المسحية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) من الطلاب والطالبات.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها:

- تقوم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعدد من المهام والخدمات التعليمية تجاوزت خمس عشرة خدمة تعليمية أساسية يتفرع منها العديد من المهام والخدمات التفصيلية.
- بلغ عدد اللقاءات الحية في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ (٣٨٩٩) لقاءً حياً لـ (٣٠٢) مقرر دراسي ساند فيها (٢٦٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- أفراد عينة الدراسة راضون عن الخدمات التعليمية بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لإجاباتهم (٣،٥٥من٥)، كما أنهم راضون بدرجة عالية جداً عن اثنتين من الخدمات التعليمية، وهي: تقديم إفادة القبول لمن يحتاجها من الطلاب، وطريقة تسجيل الطالب للمقررات بداية كل فصل دراسي.
- أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة عالية عن سبع عشرة خدمة تعليمية، وبدرجة متوسطة عن تسع خدمات تعليمية أقلها رضاً الخدمات المتعلقة بالتكليفات الذاتية والتطبيق الميداني.
- وافق أفراد العينة على مقترحات تطوير الخدمات التعليمية بدرجة قوية، بمتوسط بلغ (٣،٩٣ من٥).
- وافق أفراد العينة بدرجة قوية جداً على ستة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، منها: إشعار الطالب بنتيجته الفصلية برسالة عبر الجوال أو البريد الإلكتروني، وإمكانية تشغيل المحاضرات الحية من جميع الأجهزة الذكية، وزيادة عدد المقررات المعتمدة في الفصل الصيفي لتشمل جميع المستويات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس.
- أما متغير التخصص الدراسي فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة مجملة لصالح طلاب قسم الشريعة، وفي المحور الأول لصالح طلاب قسم الدعوة، أما المحور الثاني المتعلق بأساليب تطوير الخدمات التعليمية فلا يوجد في استجابات أفراد العينة فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

وبناءً على نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات العلمية أهمها:

- ضرورة المحافظة على مستوى الأداء المقدم من العمادة للطلاب والطالبات في مجال الخدمات التعليمية التي حصلت على درجة رضا عالية وعالية جداً، وعددها (١٩) خدمة تعليمية.
- العمل على تطوير الخدمات التعليمية التي لم تحصل على درجة رضا عالية وهي(٩) خدمات تعليمية.
- العمل على تفعيل سبل تطوير الخدمات التعليمية التي حصلت على تأييد وموافقة أفراد عينة الدراسة.



تمهيد:

تقوم الدراسة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية منذ إنشائها على أسلوب الانتظام، ويمثل الطلاب المنتظمون في جميع الكليات والجامعات كما يذكر مازي (١٤٣١هـ) ما يقارب ٩٠% من إجمالي طلاب التعليم الجامعي بالمملكة.

وهناك نمط آخر من أنماط التعليم العالي يعرف بنظام الانتساب، يماثل في متطلباته متطلبات الدراسة الجامعية المعتادة، ولا يشترط حضور الطالب للكلية إلا في أوقات الاختبارات، يذكر أبوعمه (١٤٢٢هـ) أن تقويم الطالب المنتسب يعتمد على أدائه في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ويعفى الطالب من حضور المحاضرات التي تقدمها الجامعة، وتركز معظم برامج الانتساب على تقديم متطلبات درجة البكالوريوس في التخصصات الإنسانية والنظرية.

وحدد مركز البحوث بوزارة التعليم العالي (١٤٣٢هـ ج٢ص١٦٦) الجامعات التي عملت بنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي بدأ الانتساب بها في عام ١٣٧٤هـ في تخصصي الشريعة واللغة العربية، ثم توسع بعد ذلك ليشمل أيضاً تخصصي أصول الدين والدعوة، وجامعة الملك عبدالعزيز التي أتاحت للدارسين الدراسة بنظام الانتساب منذ عام ١٣٩٢هـ في قسم الإدارة العامة بكلية الاقتصاد والإدارة، وقسم التاريخ بكلية الآداب، وقد كانت هناك إدارة عامة مستقلة للإشراف على شؤون الانتساب، ثم أنشأت الجامعة عمادة مستقلة عام ١٤٠٠هـ وما زالت الجامعة تطبق نظام الانتساب في كلية الآداب والعلوم الإنسانية وكلية الاقتصاد والإدارة إلى أن تحولت عمادة الانتساب إلى عمادة التعليم عن بعد.

وهكذا كان نظام الانتساب المعمول به في بعض الجامعات السعودية هو الأسلوب الوحيد لتحقيق رغبة من لم تتهيأ لهم الظروف الاجتماعية الانتظام في

التعليم الجامعي، مع قناعة المسئولين في تلك الجامعات بكثرة السلبيات المتمثلة في الهدر التعليمي والإداري والاقتصادي التي أسفرت عنها بعض الدراسات العلمية، مثل دراسة منيرة العبدالله (١٤١٥هـ) التي بحثت الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وطبقتها على جميع المنتسبين والمنتسبات في كافة أقسام وكليات الجامعة التي تطبق نظام الانتساب وقد توصلت الدراسة إلى أن معدل السنوات المستثمرة لتخريج الطالب الواحد بلغ بمتوسط عام لجميع الكليات (٧,٥٢) سنة، وأرجعت الباحثة الأسباب في ذلك إلى عدد من الصعوبات التي تواجه الطالب المنتسب منها صعوبة الاتصال بأستاذ المقرر وعدم توفر طرق مساندة لتسهيل المقرر كالأشرطة السمعية والمرئية وصعوبة الحصول على المادة العلمية وعدم فهم نظام الجامعة، وأوصت الدراسة بضرورة تأسيس عمادة أو قسم خاص للمنتسبين والمنتسبات.

وكذلك دراسة المحيسن (٢٠٠٨م) التي حددت بعض الصعوبات التي تواجه الانتساب التقليدي في المملكة العربية السعودية ومن أهمها: انعدام التواصل بين الطلاب المنتسبين والأساتذة، وضعف مستوى التحصيل الدراسي، وكثرة التسرب والانقطاع عن الدراسة، وارتفاع نسبة الرسوب وانخفاض معدلات النجاح، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التقنيات الحديثة لتطوير الانتساب في جامعات المملكة العربية السعودية.

ومن الدراسات التي تناولت نظام الانتساب بالتحليل والدراسة دراسة حنان الشواف (١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى تحليل واقع نظام الانتساب بكليات البنات بالمملكة، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهه واقتراح نموذج لتطويره، وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج أهمها: أن من أهم أسباب التحاق الطالبات بنظام الانتساب هو عدم

قبولهن كمنتظمات، حيث بلغت نسبة ذلك ٨٧,٦% من الطالبات، مما يعني أن السعي لقبولهن وإيجاد الفرص لدراستهن واجب وطني واجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى أن (٦٢%) من عينة الدراسة تتراوح أعمارهن ما بين ٢٠-٢٥سنة، وهذا يعني أنهن ما زلن في فترة الدراسة الجامعية، كما توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في التعاون بين مكاتب شؤون الانتساب والأقسام العلمية بالكليات لخدمة المنتسبات، وعدم كفاية الاختبارات الفصلية في التقويم، وعدم وضوح مهام شؤون المنتسبات ومهام الأقسام العلمية، وكذا قلة الموظفات في مكاتب شؤون المنتسبات، وخلصت الدراسة إلى أن الوضع الحالي للانتساب في كليات البنات يحتاج إلى عملية تطوير متكاملة وشاملة لمعالجة التحديات التي تواجهه.

وبناء على نتائج هذه الدراسات، وما تعانيه الجامعات من مشكلات تعليمية في تطبيق نظام الانتساب، وما تواجهه من ضغوط اجتماعية لاستمرارية العمل بهذا النمط من التعليم الجامعي؛ كان لا بد من تطوير هذا النظام سيما وقد وجدت الوسائل التقنية الحديثة التي يمكن معها من تطوير آليات العمل وأساليبه، فقرر المسؤولون في هذه الجامعات ومنها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الانتقال إلى نظام الانتساب المطور تحقيقاً لرغبة الكثير من شباب وبنات المجتمع وتوسيع دائرة المستفيدين منه مع ضمان القضاء على ما يسببه نظام الانتساب التقليدي من هدر تعليمي واقتصادي في الإمكانيات والموارد.

مشكلة الدراسة:

تسعى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاهدة لمواكبة ما يستجد في العالم المعاصر من نظم تربوية ووسائل تعليمية تسهم في زيادة مستوى جودة الأداء الأكاديمي، وتسهل على أبناء المجتمع طرق التعلم والتحصيل، ومن تلك النظم التربوية

نظام الانتساب المطور الذي بدأت الجامعة بتطبيقه في عام ١٤٢٨هـ حين أنشأت عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، بهدف تطوير نظام الانتساب التقليدي، ونظراً لحداثة التطبيق لنظام الانتساب المطور، وحاجته للتقويم في وسائله وأساليبه وتقنياته وعملياته التعليمية، وتحديد مستوى الرضا عند المعنيين به والمستفيدين من خدماته وهم الطلاب والطالبات، ومساهمة من الباحث لدعم جهود العمادة لتحقيق الجودة الأكاديمية في عملياتها ومخرجاتها؛ جاءت هذه الدراسة لتسهم في التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب والطالبات، وتقويما وتحدد مستوى رضاهم عنها، بالإضافة إلى تحديد سبل تطويرها كما يراها المنتسبون من الطلاب والطالبات.

أسئلة الدراسة:

قام الباحث في هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟.

٢- ما مدى رضا الطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟.

٣- ما سبل تطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما يراها الطلاب والطالبات ؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وسبل تطوير هذه الخدمات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ؟

أهداف الدراسة:

سعى الباحث في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. تحديد مستوى الرضا لدى الطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. إبراز أهم سبل تطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما يراها الطلاب والطالبات.

٤. التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وسبل تطوير هذه الخدمات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة في عدة نقاط أهمها:

- أهمية موضوعها المتمثل في تشخيص وتقويم وتطوير واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب والطالبات المنتسبين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- اهتمامها بمعرفة مدى رضا الطلاب والطالبات عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وهذا من أهم معايير الجودة في العمل الأكاديمي.
- أنها أظهرت أفضل السبل لتطوير الخدمات التعليمية كما رآها المستهدفون بها من الطلاب والطالبات.
- ستفيد الدراسة بإذن الله المسئولين في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من خلال ما أظهرته نتائجها من مواطن الضعف والقصور ونقاط الجودة والتميز في الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب والطالبات.
- هذه الدراسة ـ على حد علم الباحث ـ من الدراسات القليلة التي سعت إلى تقويم وتطوير تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التعليم عن بعد، التي تعد من أبرز وأظهر تجارب التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

أ– الحدود الموضوعية:

واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات، ومدى رضا الطلاب والطالبات عنها، وسبل تطويرها من وجهة نظرهم.

ب– الحدود المكانية:

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ج- **الحدود البشرية:** طلاب وطالبات المستويات المتقدمة (السابع والثامن) وآخر دفعة من الخريجين في تخصصات الشريعة والدعوة واللغة العربية والاقتصاد وإدارة الأعمال، واقتصر الباحث على هذه التخصصات لكونها التخصصات التي يتاح للطلاب الدراسة فيها عبر نظام الانتساب المطور، ووصل طلابها - وقت إجراء الدراسة- للمستوى السابع كطلاب كلية اللغة العربية، ومنهم من تخرج، واقتصر الباحث على طلاب المستوى السابع والثامن لكونهم مروا بالتجربة الأكاديمية في الدراسة عن بعد كاملة مما يؤهلهم لتقويم جميع الخدمات المتاحة لهم، وإبداء مرئياتهم لتطويرها.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عن بعد:

عرف الكيلاني (١٩٩٨م ص٣) التعليم عن بعد بأنه "نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم ، أي يتم بانفصال المعلم عن المتعلم شبه الدائم مع إيجاد تواصل ثنائي متبادل وحوار بينهما عبر وسائط متعددة : الكلمة المطبوعة والوسائط التعليمية المسموعة والمرئية".

وعرفته سارة العريني (٢٠٠٥م ص٣٥) بأنه:"نمط تدريسي معتمد على التعلم الذاتي مساند بالتكنولوجيا الحديثة يسعى للإتقان ويعمل على نقل المادة التعليمية والتفاعل الأكاديمي المباشر وغير المباشر بين المعلم وطلابه وبين الطلبة مع بعضهم البعض متخطياً العوائق الزمانية والمكانية".

كما عرفه مجلس التعليم العالي (١٤٣١ه) في قراره رقم (٥/ ٦٠/ ١٤٣١) في المادة الثانية من لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بأنه: "نمط من أنماط التعليم يُستخدم فيه وسائل وتقنيات إلكترونية في العملية التعليمية وإدارة التفاعل بها، ويتصف بانفصال بين المعلم والمتعلم أو بين

المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلمين ومصادر التعلم ويكون الانفصال إما بالبعد المكاني خارج مقرات المؤسسة التعليمية و/أو بالبعد الوقتي لزمن التعلم".

وهذا التعريف هو ما يتبناه الباحث في هذه الدراسة.

الانتساب المطور:

في نبذة عن نظام الانتساب المطور بينت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (د.ت) مفهوم نظام الانتساب المطور بأنه: "دمج لمفهوم الدراسة الجامعية بطريقة الانتساب التقليدي مع مفهوم التعليم الإلكتروني باستخدام الأدوات التقنية، لرفع جودة العملية التعليمية وضمان نجاحها بطريقة سهلة وميسرة، حيث يتم إيصال المادة العلمية للطالب وأداء الاختبار وهو في مقر إقامته".

وهذا التعريف هو ما يتبناه الباحث في هذه الدراسة.

الخدمات التعليمية:

يقصد بها في هذه الدراسة: المهام الأكاديمية المساعدة التي تقوم بها عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، لتسهيل العملية التعليمية للطلاب والطالبات في مختلف التخصصات بدءً من تسجيل المقررات وحتى تقديم الاختبارات وظهور النتائج.

الإطار المفهومي للدراسة:

في هذا الجزء من الدراسة يعرض الباحث عدداً من الموضوعات ذات البعد الفلسفي والمعرفي لموضوع الدراسة وهي كالتالي:

الانتساب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

بدأ نظام الانتساب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منذ عام ١٣٧٤هـ وكانت البداية في تخصصي الشريعة واللغة العربية، واستمر العمل به حتى العام الجامعي ١٤٠٨/١٤٠٧هـ حيث صدر قرار إلغائه بناءً على عدد من الملحوظات والسلبيات

التي بينتها عدد من الدراسات العلمية، مثل دراسة منيرة العبدالله (١٤١٥هـ)، ومن أهم هذه الملحوظات ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وخاصة في المستويات الدراسية الأولى، إضافة إلى ضعف المستوى التعليمي للطلاب المنتسبين، وكثرة طلبات المنتسبين بتأجيل الدراسة لعدة فصول دراسية، وبعد هذا القرار بعام واحد واستجابة لطلبات الكثير من أولياء أمور الطالبات أعاد مجلس الجامعة العمل بنظام الانتساب للطالبات فقط وفي تخصصات محددة هي الشريعة والقرآن وعلومه والعقيدة والمذاهب المعاصرة والدعوة واللغة العربية، واستمر العمل بهذا إلى عام ١٤١٢هـ حيث صدر قرار مجلس الجامعة بقبول الطلاب المتقدمين للانتساب بالإضافة إلى الطالبات ووضع لذلك عدداً من الضوابط ومنها:

- أن يقتصر الانتساب على أقسام الشريعة وأصول الدين والدعوة واللغة العربية.
- أن يحدد عدد المنتسبين في كل قسم من الأقسام السابقة بنسبة ١٠% من عدد المنتظمين.
- كما بين المجلس أن لمجلس الجامعة بناءً على اقتراح الكليات الأخذ بمبدأ الدراسة عن طريق الانتساب في الكليات والتخصصات التي تسمح طبيعة الدراسة فيها بذلك، ويضع مجلس الجامعة القواعد والإجراءات المنظمة لذلك وفق الضوابط التالية:
- ألا يقل عدد الوحدات الدراسية المطلوبة لتخرج الطالب المنتسب عن عدد الوحدات الدراسية المطلوبة لتخرج الطالب المنتظم في التخصصات المتاحة للانتساب.
- يعامل الطالب المنتسب من حيث القبول ورصد التقديرات والتحويل والفصل وإعادة القيد وغيرها معاملة الطالب المنتظم عدا حضور المحاضرات.

- لمجلس الجامعة بناءً على اقتراح مجالس الكليات وضع الضوابط اللازمة لتقويم أداء الطلاب المنتسبين.
- يثبت في السجل الأكاديمي ووثيقة التخرج والشهادة ما يفيد بأن دراسة الطالب بالانتساب. (وزارة التعليم العالي ١٤٣٢هـ ج٢ص١٦٧–١٦٨).

الفرق بين الانتساب المطور والانتساب التقليدي:

في نبذة عن نظام الانتساب المطور بينت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (د.ت) أن الانتساب المطور يتشارك مع الانتساب التقليدي في مبدأ الدراسة بدون حضور لمقر الجامعة، ويضيف إلى ذلك خدمات تعليمية جديدة ومتميزة، منها:

– توفير نظام إلكتروني متكامل للدراسة يحتوي على عدد من الأدوات المساعدة.
– إمكانية تحميل المحاضرات من خلال الإنترنت وحفظها في الحاسوب الشخصي.
– تسهيل آليات التواصل مع مشرفي المواد من خلال النظام عبر الإنترنت.
– إتمام جميع التعاملات المتعلقة بالدراسة من قبول وتسجيل وغير ذلك دون الحاجة للحضور إلى مقر الجامعة.
– توفير خدمات اتصال وخدمات دعم ومساندة لخدمة الطلاب والطالبات.
– توفير مراكز منتشرة في جميع مناطق المملكة لأداء الاختبارات.
– توفير قناة تلفزيونية لخدمة العملية التعليمية.

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

بعد أن أقرت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية رؤيتها الاستراتيجية المتضمنة دمج التقنية بالتعليم؛ صدرت الموافقة السامية بإنشاء عمادة التعليم عن بعد في عام ١٤٢٨هـ، وبهذه الموافقة أصبحت العمادة هي الجهة المسؤولة عن خدمات التعليم عن بعد لجميع الطلبة الراغبين في الالتحاق بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية داخل المملكة وخارجها، وفي عام ١٤٣٢هـ صدرت الموافقة السامية لتغيير اسم العمادة ليكون عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد لتحقيق رؤية الجامعة في تحويل التعلم والتعليم إلى مرحلة متقدمة في استخدام التقنيات الحديثة، ولها رؤيتها الخاصة في تطبيق آليات جديدة في الطريقة التعليمية تستند إلى الوصول لشريحة أكبر من المتعلمين؛ لتحقيق الريادة والتميز في التعلم الإلكتروني وبناء مجتمع المعرفة.

وتتلخص رسالة العمادة في إيجاد منظومة متميزة في التعلم الإلكتروني، تعتمد على كفاءات بشرية مؤهلة وتقنيات تعليمية متطورة، ومحتوى رقمي متميز، بأساليب نموذجية، بغرض تقديم برامج التعليم عن بعد (الانتساب المطور) بأسلوب تفاعلي، وتحسين العملية التعليمية في الجامعة، وتعزيز التبادل المعرفي للإسهام في تحقيق رسالة وأهداف الجامعة.

وتسعى العمادة إلى تحقيق عدد من الأهداف هي:

- تطبيق التعلم الإلكتروني بجودة عالية مع التطوير المستمر بما يضمن تحسين العملية التعليمية.
- إتاحة فرص التعلم محلياً وعربياً وعالمياً وزيادة عدد الملتحقين ببرامج التعليم عن بعد(الانتساب المطوّر).
- توفير البنية الأساسية والتقنيات التعليمية وبناء منظومة تعليمية إلكترونية متكاملة في الجامعة وفق أحدث التوجهات التقنية والتعليمية.
- تأمين المحتوى الرقمي ونشره للمقررات وتعزيز التعاون في مجال المحتوى داخل الجامعة وخارجها.
- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني ونشر ثقافته في الجامعة.

• دعـم أعـضاء هيئـة التـدريس للمـشاركة فـي إنتـاج الوحـدات التعليميـة الرقميـة وتفعيل التعلم الإلكتروني في المقررات.موقع العمادة على الرابط

https://elearn.imamu.edu.sa/profile/Pages/default.aspx#

التخصصات المتاحة للدراسة في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

بدأت العمادة بالدراسـة عن بعد بالدورة التأهيلية في الفصل الأول من العام الجـامعي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، وبعـد اجتياز الطلاب لها تم تـسجيلهم بنـاء على رغباتهم فـي تخصصي الشـريعة وإدارة الأعمال وبدأوا الدراسـة في هذين التخصصين اعتباراً من الفصل الدراسـي الثاني مـن العـام الجـامعي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، ثـم تـوالى افتتاح التخصصات العلميـة، والجـدول رقـم (١) يوضح التخصصات المتاحـة للانتسـاب المطور كما بينتها جامعة الإمام محمـد بـن سعود الإسلامية في نبذة عن نظام الانتسـاب المطور (د.ت):

جدول رقم (١)

م	التخصص	بداية الدراسة
١	الشريعة	الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٢٨–١٤٢٩).
٢	إدارة الأعمال	الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٢٨–١٤٢٩).
٣	الدعوة	الفـصل الدراسـي الأول مـن العـام الجـامعي (١٤٢٩–١٤٣٠)، ثـم تـم إيقـاف القبـول فـي هـذا التخـصص اعتبـاراً مـن الفـصل الثـاني مـن العـام الجـامعي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ).
٤	الاقتصاد	الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٢٩–١٤٣٠هـ).
٥	اللغة عربية	الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣١ – ١٤٣٢هـ)
٦	أصول الدين	الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٤– ١٤٣٥ه).
٧	المحاسبة	الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٤– ١٤٣٥ه).
٨	الأنظمة	الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٥– ١٤٣٦ه).

إدارة الشؤون التعليمية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

إدارة الشؤون التعليمية هي الإدارة المعنية بالتهيئة والإشراف على عملية الإسناد التعليمي والإشراف على المنتديات العامة والتعليمية لجميع المقررات في التخصصات المطبق بها نظام الانتساب المطور.

وتتلخص رسالة الإدارة في تقديم خدمات تعليمية إلكترونية متميزة لطلاب وطالبات التعليم عن بعد، وأبرز هذه الخدمات التعليمية التي تقدمها الإدارة: اللقاءات الحية، وهي المحاضرات التي يقدمها المساندون الأكاديميون من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومن في حكمهم عبر الفصول الافتراضية في نظام تدارس، ويعرف الفصل الافتراضي بأنه قاعة دراسية افتراضية داخل نظام تدارس يلقي فيها المساند الأكاديمي لقاءً تفاعلياً مع طلاب وطالبات المقرر، للحوار والنقاش وطرح التساؤلات حول موضوعات المقرر ومفرداته التي تم شرحها وتفصيلها عن طريق مدرس المادة في المحاضرات المسجلة مسبقاً، ويتم إنشاء اللقاء أو الفصل الافتراضي من قبل المساند الأكاديمي حسب اليوم والوقت المحددين في الجدول الدراسي لكل مستوى تعليمي، ويتاح للطلاب والطالبات المسجلين في المقرر فقط الدخول للفصل الافتراضي، والاستماع لشرح الأستاذ، وطرح أسئلتهم واستفساراتهم صوتياً أو كتابياً حول المادة العلمية، وفي كل مقرر يتم تقديم محاضرة أو محاضرتين أسبوعياً من بداية الفصل الدراسي، بحيث يقدم المساند الأكاديمي في كل فصل دراسي خمس لقاءات تفاعلية لكل وحدة دراسية.

(موقع العمادة على الرابط

http://deanships.imamu.edu.sa/eLearn/Pages/e٥٧٧٨٣٨٣-dd٩٥-٤dfb-٨١e١-)

(a٦٠٧e٨٩٧eff١.aspx

أهم الخدمات الإلكترونية بالعمادة:

يتوفر في موقع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد عدداً من الخدمات الإلكترونية أهمها ما يلي:

- خدمات القبول والتسجيل وهي: الخدمات الذاتية للقبول والتسجيل، والتسجيل في الدورة التأهيلية، وطلب الإعفاء، والتحويل من وإلى الانتساب المطور، والتسجيل في الاختبارات التكميلية.
- الخدمات الأكاديمية وهي: إضافة وتسجيل المقررات، والتأجيل والانسحاب، والتسجيل في مراكز الاختبار، والاستعلام والتحقق من صحة الإفادة، والتسجيل في البحوث العلمية والتربية العملية والتطبيقات الدعوية لطلاب قسم الدعوة، وطلب عقد اختبار بديل لمقررات معينة، وطلب اختيار طالب لعنوان بحث.
- خدمات الخريجين وهي: طلب وثيقة التخرج، وطلب توصية علمية، وطلب إفادة خريج.

هذا بالإضافة للخدمات الأخرى مثل الخدمات المالية والإدارية وغيرها.

(موقـــــــع العمـــــــادة علـــــــى الـــــــرابط:

(http://elearn.imamu.edu.sa/elearn/AboutUs/Pages/default.aspx)

بعض التجارب والخبرات العالمية المعاصرة في مجال التعليم عن بعد:

في العقود الأخيرة من القرن العشرين برزت في الميدان التربوي ظاهرة التعليم عن بعد، حيث تبنت عدد من الجامعات العالمية أسلوب التعليم عن بعد بوسائط تعليمية متنوعة تمثلت في الكتب والأشرطة المرئية والمسموعة وتصل للطالب بطريق المراسلة البريدية، ومن ثم تطورت تلك الوسائط بعد ظهور البرامج التعليمية في الحاسبات الآلية ليعقبها الانفتاح الكبير للتعليم عن بُعد بعد انتشار الإنترنت واستخدامها في مجال التعليم والتواصل الشخصي والمؤسساتي، ليجد الباحث نفسه

أمام كم كبير من الخبرات والتجارب العالمية في مجال التعليم عن بعد، وسيعرض الباحث فيما يلي بعضاً من هذه التجارب العالمية:

أولاً التعليم العالي الإلكتروني في بريطانيا (الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة):

تتميز بريطانيا في مجال التعليم الإلكتروني عن طريق التعليم عن بعد، وجاءت بعض المبادرات والمشروعات التي ترتبط بالتعليم عن بعد والتعليم المفتوح بتمويل حكومي من بداية التسعينيات من القرن الماضي بواسطة مجالس التعليم العالي، وأهم ما يميز التعليم الإلكتروني في بريطانيا هو الجامعة المفتوحة التي توفر فرص التعليم الجامعي وإتاحته لكل من يرغب فيه بغض النظر عن سن ومؤهلات الدارس، والمعيار الأساسي للقبول الاختبارات التي تعقد للدارس في المقرر الذي يريد دراسته، ويستخدم التعليم التقليدي (المفتوح) عدة أساليب متنوعة منها التقدير الذاتي للمتعلم نفسه والاجتماعات وجهاً لوجه والمساندة التعليمية من المساعدين والموجهين الأكاديميين، ومع ظهور التطورات التكنولوجية الحديثة في المعلومات والاتصالات المتقدمة بدأ تطبيق وانتشار التعليم الإلكتروني عن طريق التعليم عن بعد واستخدام البرمجيات والمقررات التعليمية عن بعد، ويدرس بهذه الجامعة عشرات الآلاف من الطلاب من داخل المملكة المتحدة وخارجها..(عبدالحي ٢٠١٠م ص١٧١).

وقد تأسست الجامعة المفتوحة ببريطانيا كما يذكر حجي (١٤٢٤هـ ص١١٢ـ ١١٩) بأمر ملكي صدر في يوليو من عام ١٩٦٩م لتتيح فرص التعليم الجامعي والمهني لمن لديهم الرغبة والمقدرة على الاستمرار في التعليم بالدراسة في الوقت الذي يرونه ملائماً لهم وبخاصة الذين لم تتح لهم فرص التعليم الجامعي، ويرى والتر بيري (walter perry) أن فكرة إنشاء هذه الجامعة قد برزت من خلال ثلاثة عوامل رئيسة متصلة هي:

- قصور برامج تعليم الراشدين عن تلبية الاحتياجات التعليمية لمن هم على رأس العمل.
- نمو البث التعليمي متمثلاً فيما أولته هيئة الإذاعة والتلفزيون البريطانية من اهتمام للتربية بين أهدافها وخططها وبرامجها.
- ظهور الاتجاهات التعليمية التي تنادي بالمساواة في الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم نتيجة تأثير زيادة الاهتمام بتعليم الصفوة على البناء المجتمعي البريطاني.

وتقدم الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة ثلاثة أنواع من البرامج الدراسية هي:

– البرامج الجامعية في مرحلة البكالوريوس.

– برامج الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه).

– برامج ما بعد الخبرة العملية المخصصة للعاملين الذين يرغبون في تعميق وتنويع خبراتهم المهنية وهذه البرامج لا تمنح درجة علمية وتتراوح فترة دراسة المقرر الواحد من خمسة إلى عشرة شهور.

ثانياً التعليم العالي الإلكتروني في كندا:

خطت كندا خطوات جادة في تبني التعليم الإلكتروني وخاصة في مرحلة التعليم العالي بهدف تحسين جودة المنتج التعليمي وعدم الاعتماد على التعليم التقليدي، ومن أهم تجارب كندا في هذا المجال ما ذكره عبدالحي (٢٠١٠م ص ١٦٦ـ ١٦٩) وهي كما يلي:

- جامعة كوين: في مقاطعة أونتاريو وهي إحدى الجامعات الإلكترونية في كندا لأنها تقدم نموذجاً لتزايد تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم برامج المقررات الدراسية عن بعد، وقد أنشأت برنامجاً لمساعدة طلاب الدراسات العليا في الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال باستخدام مؤتمرات الفيديو التفاعلية متعددة النقاط، كما أقامت لذلك مواقع تعلم في كثير من مدن المقاطعة تمكن الطلاب

من التعلم بها من خلال المحاضرات والمناقشات التي تعقد في الوقت المسموع، وقد تم تدعيم هذا النموذج بواسطة توفير الحاسبات الآلية المحملة بالبرمجيات التي تسمح للطلاب بالعمل معاً من فرق عمل وإنزال وتحميل الواجبات أو التكليفات الدراسية، وإمكانيات التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس واستخدام شبكة الإنترنت المدعمة لمؤتمرات الفيديو والوسائل التقنية الأخرى.

- جامعة أثابسكا: وتقع هذه الجامعة بمقاطعة البرتا، وتتميز بأن جميع برامجها تقدم بطرق ونظم التعليم عن بعد.

- كلية مونت الملكية: وتعد هذه الكلية من الكليات الرائدة في تطوير برنامج التعليم الافتراضي، وتقدم فرصاً متعددة للتعليم عن بعد من خلال توفير مجموعة من البرامج المتعددة معتمدة في ذلك على وسائط متعددة أهمها الأدوات المطبوعة والبريد الإلكتروني والاستشارات الهاتفية وغيرها.

- الجامعة الافتراضية الكندية :CVU وهي من الجامعات التي استهلت أعمالها في عام ٢٠٠٠م بموجب مشاركة بين ست جامعات لتقدم تعلماً من بعد وتؤسس اتحاداً ييسر على المواطنين الكنديين الالتحاق بالتعليم الجامعي، وتهدف الجامعة الكندية الافتراضية إلى الإفادة من الإنترنت في التقليل أو الحد من الضغوط التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي التقليدية، وإلغاء القيود المكانية في التعليم الجامعي، وتلبية احتياجات سوق العمل وتحقيق الدولية بإتاحة الالتحاق ببعض برامج الجامعة للمتعلمين الكبار من جميع أنحاء العالم.(الزهراني ١٤٣٥هـ ص٤٣-٤٤).

ثالثاً التعليم عن بعد في ماليزيا:

بدأت ماليزيا في عام ١٩٩٦م بخطة تطويرية شاملة لتعليمها تهدف إلى جعلها في مصاف الدول المتقدمة بحلول عام ٢٠٢٠م، ومن أهم أهداف هذه الخطة إدخال الحاسب

الآلي في التعليم الأساسي والعالي، والارتباط بشبكة الإنترنت في كل فصل من فصول المدارس وقاعات الجامعات، فربطت جميع مدارسها وجامعاتها بشبكة ألياف بصرية سريعة، وبدأت جامعة يونيتار كأول جامعة ماليزية في تطبيق التعلم عن بعد عام ١٩٩٨م، واستخدمت التعلم التفاعلي عبر الوسائط المتعددة والأقراص المدمجة والإنترنت، وتمنح الجامعة جميع الدرجات العلمية المعتمدة من الدبلوم وحتى الدكتوراه، كما توجد العديد من الجامعات الماليزية التي تطبق التعليم من بعد بما يتماشى مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، ومنها الجامعة المفتوحة الماليزية التي تأسست في أغسطس من عام ٢٠٠٠م وتقدم الجامعة أكثر من سبعين برنامجاً أكاديمياً في عدد كبير من التخصصات وخمس كليات يدرس بها أكثر من (٧٩٠٠٠) طالب وطالبة، وتوفر الجامعة التعليم لكل الراغبين بغض النظر عن الوقت أو المكان أو العمر.(الزهراني ١٤٣٥هـ ص٥٠-٥١).

رابعاً التعليم عن بعد في العالم العربي:

توجد في العالم العربي مؤسسات مهتمة بالتعليم الإلكتروني، وقد بدأت تظهر مع بداية ظهور الإنترنت، حيث ظهرت الجامعات الإلكترونية في بعض الدول العربية ومنها جامعة بيروت للتعليم عن بعد التي تأسست عام ١٩٩٦م، والجامعة الافتراضية السورية التي تأسست عام ٢٠٠٢م وهي جامعة معتمدة لدى وزارة التعليم العالي السورية، والكلية الإلكترونية للجودة الشاملة بدبي، وأعلن في القاهرة عن مشروع إنشاء أول كيان لتكوين تجمع للجامعات العربية التي تقدم خدمة للتعليم عن بعد وتصبح أول كيان عربي متخصص في هذا المجال.(عبدالحي ٢٠١٠م ص١٧٣).

و من أبرز مؤسسات التعليم عن بعد في العالم العربي الجامعة العربية المفتوحة، وسيستعرض الباحث في السطور التالية لمحة موجزة عن هذه الجامعة:

الجامعة العربية المفتوحة:

الجامعة العربية المفتوحة مؤسسة عربية للتعليم العالي تتبنى نظام التعليم المفتوح الذي يقدم للدارسين الملتحقين بها فرص التعليم العالي المفتوح بما يرتبط وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، وتعود فكرة إنشاء جامعة مفتوحة في العالم العربي كمشروع غير ربحي إلى مبادرة من الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود رئيس برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)، حين أعلن الأمير طلال في عام ١٩٩٦ عن مبادرته لإنشاء جامعة عربية مفتوحة ككيان أكاديمي تعليمي غير تقليدي وكمؤسسة تسهم في توجيه التنمية في المجالات العلمية والاجتماعية والثقافية، وتطورت تلك المبادرة في عام ٢٠٠٢ لتترجم على أرض الواقع إلى جامعة متكاملة هي الجامعة العربية المفتوحة، وتتلخص رسالة الجامعة في تطوير المعرفة ونشرها وبناء الخبرات وفقا لمعايير الجودة العالمية دون عوائق زمنية أو مكانية وذلك للإسهام في إعداد القوى البشرية التي تتطلبها التنمية المستدامة وبناء مجتمع العلم والمعرفة في البلدان العربية.

موقع الجامعة العربية المفتوحة على الرابط: https://www.arabou.edu.kw/index.php?option=com_k٢&view=item&layout=item&id=١٠٠&Itemid=٥٨٩&lang=ar

وتسعى الجامعة في ضوء تلك الرسالة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- توفير فرص التعليم العالي لأكبر عدد من الراغبين فيه.

٢- إتاحة المجال لمواصلة التعلم في مختلف حقول المعرفة.

٣- توفير فرص التدريب المهني استجابة لحاجات سوق العمل.

٤- توفير فرص خاصة في التعليم العالي لشرائح خاصة من المجتمع، بما في ذلك النساء والقاطنين في المناطق النائية.

٥- المشاركة في إجراء البحوث والأنشطة الأكاديمية العالية اللازمة لمجالات تطوير التعليم العربي.

ولتحقيق هذه الأهداف عقدت الجامعة العربية المفتوحة اتفاقاً للشراكة والتعاون مع الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة لإقامة الجامعة، وتأسيسها وتطوير هياكلها وبرامجها التعليمية، ومواد الدراسة وتدريب طاقم إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، والمعاونة في عملية اعتماد الجامعة من قبل مؤسسة الاعتماد بالجامعة البريطانية (OUYS)، وقد وافقت الجامعة البريطانية على استخدام المواد التعليمية الخاصة بها في الجامعة العربية المفتوحة بعد تعديلها، وتحددت مجالات هذا التعاون في:

- ترخيص وإجازة المواد التعليمية.
- الاستشارات والتدريب.
- الاعتماد العام والخاص للجامعة.
- الخدمات الطلابية.
- تطبيق تكنولوجيا المعلومات في التعليم من بعد. (حجي ١٤٢٤هـ ص٣٧٥)

ونتيجة لتلك الجهود تحتضن الجامعة العربية المفتوحة أكثر من ٢٨,٤٦٠ طالب من ثمان دول عربية يدرسون في خمس كليات جامعية، وقد احتفلت حتى الآن بتخريج ما يزيد على ٢٠,٦٩٠ طالب أكثر من نصفهم من الإناث، ولها ثمانية فروع على مستوى الوطن العربي في: الكويت، المملكة العربية السعودية، جمهورية مصر العربية، المملكة الأردنية الهاشمية، لبنان، مملكة البحرين، وسلطنة عمان، والسودان، ومقرها الرئيس في دولة الكويت.

(موقع الجامعة العربية المفتوحة على الرابط:

https://www.arabou.edu.kw/index.php?option=com_k)٢&view=item &id=٢٤٨&lang=ar.

نظام التعليم في الجامعة:

يتمحور التعليم في الجامعة العربية المفتوحة بشكل كبير على التدريس المباشر، وتستند منهجية الجامعة العربية المفتوحة على المحاضرات المبرمجة المتسلسلة للمناهج، إلى جانب غيرها من أشكال الدعم مثل التعليم عبر الإنترنت، وتوفر الجامعة العربية المفتوحة لطلابها العديد من أحدث وأنسب الوسائل التعليمية المتنوعة، فالطالب المسجل في إحدى الدورات أو المقررات يتسلم حزمة تعليمية تحتوي على مواد مطبوعة، ووسائل سمعية بصرية (أشرطة الفيديو والكاسيت)، وفي بعض الأحيان أقراصا مدمجة، وتشمل المواد المطبوعة المحتوى المطلوب من القراءات وجدولا زمنيا للمهام المطلوب القيام بها أثناء الفصل الدراسي، بالإضافة إلى كل ذلك يتم توفير دعم تعليمي عن "طريق مراكز التعلم" من خلال شبكة خاصة تنقل عبر الأقمار الصناعية المتكاملة تتضمن مجموعة من المحطات الطرفية المضيفة VSAT، وفي نهاية كل فصل يعقد الامتحان النهائي لكل مقرر، وتتوزع الدرجات الإجمالية للمقرر على الامتحان النهائي والأنشطة الأخرى بنسب مختلفة، حيث تخصص نسبة ٥٠% من الدرجة للامتحان النهائي في كل مقرر، بينما تتوزع النسبة المتبقية (٥٠%) على الأنشطة الأخرى بما في ذلك أعمال الفصل والاختبارات الشهرية TMA، وتعقد الامتحانات النهائية في جميع فروع الجامعة في نفس التاريخ والتوقيت حيث يتم التحكم فيها مركزيا من المكتب الرئيسي للجامعة في الكويت، أما الإرشاد الأكاديمي فيقوم مشرف تعليمي متخصص بالإشراف على ٢٠ طالبا، ويتم إعداد الجدول الزمني للمحاضرات قبل بدء الفصل الدراسي.

(موقع الجامعة العربية المفتوحة على الرابط:

https://www.arabou.edu.kw/index.php?

)option=com_k٢&view=item&layout=item&id=٨٥&Itemid=٤٤٦&lan

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية، وسيقوم بعرض أهم ما اطلع عليه من هذه الدراسات مرتبة حسب تاريخ نشرها من الأقدم للأحدث:

- دراسة فائقة حبيب (١٤١٢هـ) بعنوان تقويم أساليب الاتصال التعليمي والخدمات الإرشادية بنظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز، وهدفت الدراسة إلى تقويم نظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن نسبة كبيرة من الطلاب المنتسبين بلغت (٩٢,٨%) من أفراد العينة ذكروا أن العمادة لا توفر وسائل مساندة لفهم المادة العلمية، كما أن (٥٧%) من المنتسبين يجدون صعوبة في الاتصال بأستاذ المقرر ويعزون السبب في ذلك إلى أنه لا يوجد نظام لمتابعة المنتسب، وأكد ذلك (٥٦,٩%) من عينة أعضاء هيئة التدريس.

- دراسة جالوشا (Galusha ١٩٩٧) بعنوان معوقات التعلم في التعليم عن بعد في جامعة جنوب المسيسبي بأمريكا، بهدف تحديد معوقات التعلم في التعليم عن بعد في هذه الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم هذه المعوقات التي تواجه الطلاب تكلفة الدراسة وضعف التواصل مع الأساتذة وقلة الخدمات الطلابية والدعم الطلابي، ومن المعوقات التي تواجه الأساتذة نقص التدريب على توظيف التكنولوجيا.

– دراسة كرسويل وآخرين (Carswell, et. Al ٢٠٠٠) للتعرف على تجارب الطلاب والطالبات في مجال التعليم عبر الإنترنت، وقد استخدم الباحثون الاستبانة أداة لجمع البيانات، ومن أبرز ما توصل له الباحثون من نتائج أن استخدام أدوات الاتصال في التعلم الإلكتروني يؤدي إلى زيادة التفاعل بين الطلاب وأساتذتهم وبين الطلاب مع بعضهم، كما أن من نتائج الدراسة أن استخدام الطلاب والطالبات لأدوات التعلم الإلكتروني في

دراستهم أدى إلى استفادتهم من الوقت عند تسليمهم للواجبات والحصول على التغذية الراجعة بشكل مباشر في معظم الأحيان، كما أن استخدامهم لها أدى إلى إكسابهم خبرات مفيدة من الناحيتين العلمية والتقنية.

– دراسة فالينتين (Valentine ٢٠٠٢) بعنوان التعليم عن بعد الوعود والمشكلات والتحسينات الممكنة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الوعود والمشكلات والتحسينات المستقبلية للتعليم عن بعد في بعض الجامعات الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ضرورة تدريب الطلاب على أدوات التعليم عن بعد، وتثقيف وتدريب الأساتذة دورياً لأنظمة التعليم عن بعد المتجددة، وأهمية الحاجة إلى تحسين الفصول الافتراضية للتعليم عن بعد.

– دراسة ميرز وآخرين (Miers, et al. ٢٠٠٧) عن تقويم تجربة الطلاب الذين درسوا بعض المقررات عبر نظام التعلم الإلكتروني في بريطانيا، وقد قام الباحثون بتقسيم الطلاب إلى عشر مجموعات واستخدموا الاستبانة والمقابلات لجمع بيانات الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن بعض الطلاب أبدى تخوفاً من استخدام التقنية في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن التفاعل في التعلم الإلكتروني أسلوب داعم وفاعل للطلاب.

– دراسة جيلبرت وآخرين (Gilbert.et.al ٢٠٠٧) التي أقيمت في إحدى الجامعات البريطانية بهدف تقويم أداء الطلاب المستخدمين لنظام التعلم الإلكتروني، ومن أبرز نتائج الدراسة: يرى أفراد العينة أهمية منتديات النقاش والمشاركة فيها، كما أن أفراد العينة ليس لديهم الخبرة الكافية في استخدام أدوات التفاعل الإلكتروني مثل غرف المحادثة والبريد الإلكتروني والمشاركة من خلالها.

– دراسة حنان الشواف (١٤٢٧هـ) بعنوان نظام الانتساب بكليات البنات في المملكة العربية السعودية ـ نموذج مقترح ـ وهدفت الدراسة إلى تحليل واقع نظام الانتساب بكليات البنات والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهه واقتراح نموذج لتطويره، وتوصلت الدراسة إلى كثير من النتائج أهمها: وجود ضعف في التعاون بين مكاتب شؤون الانتساب والأقسام العلمية بالكلية لخدمة المنتسبات وعدم كفاية الاختبارات الفصلية في التقويم.

– دراسة المحيسن (٢٠٠٨م) بعنوان نظام الانتساب في المملكة العربية السعودية وخطوات نحو التعليم الإلكتروني، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع نظام الانتساب في المملكة العربية السعودية في ضوء الظروف الموضوعية التي أدت إلى اعتماد هذا النظام والأسباب العلمية والواقعية التي استلزمت تطويره وتحويله إلى نظام التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وأوضحت الدراسة بعض الصعوبات التي تواجه الانتساب التقليدي في المملكة العربية السعودية ومن أهمها: انعدام التواصل بين الطلاب المنتسبين والأساتذة، وضعف مستوى التحصيل الدراسي، وكثرة التسرب والانقطاع عن الدراسة، وارتفاع نسبة الرسوب وانخفاض معدلات النجاح، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام التقنيات الحديثة لتطوير الانتساب في جامعات المملكة العربية السعودية.

– دراسة الغديان(١٤٢٩هـ) بعنوان التعلم الإلكتروني: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المقيمين في مدينة الرياض والملتحقين ببرامج التعلم الإلكتروني في تخصصات الشريعة والدعوة والاقتصاد وإدارة الأعمال، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن أكثر من نصف أفراد العينة لديهم خبرة قليلة في

استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، كما أن أغلب أفراد العينة من الطلاب والطالبات لم يكن لديهم خبرة سابقة في الدراسة عن طريق التعلم الإلكتروني، وأن هذا النوع من التعلم يعتمد في الجامعة على وسائل الاتصال والتقنية المتطورة، وأن أدوات التعلم الإلكتروني توفر للطالب والطالبة مرونة في الوقت والمكان في عملية التعلم، أما بالنسبة لاستخدام البريد الإلكتروني في استقبال الواجبات من خلاله والإجابة عليها وإرسالها للأستاذ بشكل متكرر فقد أجاب أكثر من نصف أفراد العينة بعدم الموافقة.

- دراسة السويدي (٢٠١٠) بعنوان التحقيق في التحديات التي تواجه قيادة التعلم عن بعد وآثارها المترتبة على التغيير التنظيمي، وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد التحديات التي تواجه عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة مدى تماثل هذه التحديات مع ما هو موجود في برامج التعليم عن بعد في بعض البلدان النامية، وقد استخدم الباحث المقابلات أداة لجمع بيانات الدراسة من تسعة من قيادات العمل في العمادة، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

– في مجال العقبات التي تؤثر على قبول المجتمع لبرامج التعليم عن بعد توصل الباحث إلى أن من أهم هذه العقبات هي عدم اعتماد شهادات التعليم عن بعد وعدم تصنيفه وظيفياً، ومنها ضعف مستوى خريجي التعليم عن بعد مقارنة بخريجي التعليم التقليدي مما قد يجعلهم غير مؤهلين لتلبية احتياجات سوق العمل بالقدرات التي يحرص عليها أرباب العمل.

– في مجال كفاءة أعضاء هيئة التدريس توصل الباحث إلى ضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس ونقص خبراتهم في مجال التعليم الإلكتروني وخاصة كبار السن منهم.

كما توصل الباحث إلى أن التغلب على العقبات التي تواجه عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد يتطلب العمل باستراتيجيات طويلة الأجل، بالإضافة إلى الاستفادة من خبرات العمادات المماثلة في الجامعات العالمية، وكذلك إجراء عمليات تقويم للأداء كل سنتين لتحديد الصعوبات والعمل على تذليلها.

– دراسة العطاس (١٤٣٢هـ) وعنوانها: أسس تطوير التعليم عن بُعد في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة".

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم عن بُعد في جامعات المملكة العربية السعودية، ومدى استفادتها من الخبرات العالمية المعاصرة في مجال التعليم عن بُعد، وهي دراسة تحليلية مقارنة استخدم الباحث في تطبيقها المنهج الوصفي. وتوصل إلى عدد من النتائج منها:

-يعتبر البناء المؤسسي والتنظيمي والإداري لعينة الدراسة في دول المقارنة أكثر تنظيماً ويجمع بين الأسلوب المركزي واللامركزي في الأداء، ويتوافق فيه الهيكل الداخلي مع البناء المؤسسي بشكل عام.

– برز الاهتمام الكبير في دول المقارنة بما يتصل بالجوانب التقنية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بمؤسساتها.

-جاءت نشأة التعليم الجامعي عن بُعد في المملكة العربية السعودية وبعض جوانب فلسفته وأهدافه متأخرة نوعاً ما عن الدول المتقدمة والنامية، إضافة إلى تأخر اعتماده نظامياً

-من أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي بالمملكة هو القدرة على تطوير تعليم عال جماهيري ذي جودة عالية.

ومن أهم مقترحات الدراسة وتوصياتها:

-تحديد فلسفات وأهداف التعليم الجامعي عن بُعد تحديداً واضحاً ومحدداً بما يتلاءم وثقافة المجتمع السعودي المنبثق من منهج التربية الإسلامية.

- مشاركة المجتمع المدني والمستفيدين في التعليم عن بُعد من خلال اقتراح برامج وتخصصات جديدة.

-نشر ثقافة التدريب عن بُعد في أوساط العاملين وأعضاء هيئة التدريس والدارسين.

– دراسة الغامدي (١٤٣٣هـ) بعنوان تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في بعض الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلاب نحوه.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية بعض أنظمة التعليم عن بعد في جامعة الملك عبدالعزيز، مثل نظام القبول والتسجيل، ونظام المقررات الالكترونية، ونظام الاختبارات الالكترونية، ونظام إدارة التعلم والاتصال، وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من (٥٣١) من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز الدارسين عبر نظام التعليم عن بعد، ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحث:

– يوجد قصور في فاعلية نظام القبول والتسجيل ونظام المقررات الإلكترونية حيث حصل كل منهما على تقدير أداء متوسط.

– فاعلية كل من نظام الاختبارات الإلكترونية ونظام التعلم والاتصال حيث حصل كل منهما على تقدير أداء عالي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المهارة في مجال الحاسب لصالح ذوي المهارة الكبيرة.

- دراسة الحماد (١٤٣٣هـ) بعنوان بعض المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والمقترحات التي تساهم في حل تلك المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري مراكز الاختبارات في مختلف مدن ومحافظات المملكة، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها مايلي:

- جاءت إجابات العينة نحو المشكلات الإدارية التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٢٤)، وأبرز المشكلات الإدارية ضعف الحوافز المادية للمشاركين بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤)، وأقل هذه المشكلات ظهوراً قلة عدد المراقبين لأداء الطلاب في الاختبارات بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨)، كما جاءت إجابات العينة نحو المشكلات الفنية التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,١٤)، أما المقترحات التي يمكن أن تسهم في التغلب على المشكلات التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد فقد جاءت إجابات العينة بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٢٧)، ومن أبرز هذه المقترحات العمل على تطوير الموقع الإلكتروني للعمادة وخاصة فيما يتعلق بالاختبارات بشكل مستمر، وضبط عملية تسجيل الطلاب وزيادة عدد المراكز، وإلحاق مديري المراكز بدورات تدريبية بصفة مستمرة وإعطائهم صلاحيات أكبر وإشراكهم في عملية التخطيط لمراكز الاختبارات وزيادة الحوافز المادية للعاملين.

- دراسة إيمان الطويل (١٤٣٤هـ) وعنوانها المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها، وتهدف الدراسة إلى تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهن في الجانب التعليمي، وفي

الجانب الإداري، مع وضع مقترحات للحد من المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام أداة الاستبانة التي طبقتها على جميع الطالبات الملتحقات بنظام التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها أن المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية جاءت بالمرتبة الأولى من بين المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد في الجانب التعليمي، تليها المشكلات المتعلقة بإجراءات القبول والتسجيل والإرشاد الأكاديمي، وبالمرتبة الثالثة تأتي المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس، وفي الأخير تأتي المشكلات المتعلقة بالاختبارات والتقويم، ومن النتائج أيضاً إجماع طالبات التعليم عن بعد بالجامعة على الآليات المقترحة للحد من المشكلات التي تواجههن، ومن أهم تلك الآليات فتح تخصصات جديدة بالجامعة تتناسب مع ميول الطالبات، وكذلك التزام الجامعة بإعلان نتائج الاختبارات قبل بداية الفصل الدراسي الجديد، إضافة إلى توفير طاقم أكاديمي للرد السريع على الاستفسارات الأكاديمية إلكترونياً، وإيجاد حوافز ومزايا للطالبات المبدعات، وكذلك توفير مكتبة رقمية للحصول على المراجع العلمية.

– دراسة أحلام المدرع (١٤٣٦هـ) بعنوان دراسة تقويمية لنظام التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهدافه وفلسفته.

وقد هدفت الدراسة إلى تقويم نظام التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال التعرف على مفهوم وفلسفة وواقع وفوائد التعليم عن بعد، ومدى تحقيق العمادة لأهدافها من وجهة نظر الطلاب والطالبات والمعوقات التي تحد من تحقيقها لأهدافها، بالإضافة لتقديم بعض المقترحات التي قد تسهم في تطوير هذا النوع من التعليم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام أداة الاستبانة

التي طبقتها على جميع طلاب وطالبات المستوى الثامن بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها:

– جاءت آراء أفراد العينة إيجابية بدرجة كبيرة تجاه نظام التعليم.

– يرى أفراد العينة أن مستوى تحقيق أهداف التعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة.

– أهم المشكلات التي تواجه عينة الدراسة هي ضعف الإلمام باللغة الإنجليزية، ثم تكرار حدوث الأعطال الفنية في النظام، ثم ضعف وعي الطلاب بأساليب التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات.

– يرى أفراد العينة أن أفضل السبل لتفعيل التعليم عن بعد هي عقد دورات تدريبية للتعامل مع الشبكات للطلاب قبل الالتحاق بالتعليم عن بعد، ثم الصيانة الدورية لتقنيات التعليم، ثم تصميم المحتوى العلمي بطرق جذابة ليتناسب مع التعليم عن بعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض هذه الدراسات والبحوث يتبين مايلي:

– تناولت جميع الدراسات السابقة بشكل أو بآخر نظام الانتساب أو التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني، واختلفت عن الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة أو حدودها المكانية، منها خمس دراسات أجنبية، وخمس دراسات محلية، واحدة منها عن كليات البنات، وثنتان عن جامعة الملك عبدالعزيز، والرابعة عن تحليل واقع نظام الانتساب بالمملكة العربية السعودية، والخامسة عن أسس تطوير التعليم عن بُعد في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

- خمس دراسات تشابهت مع هذه الدراسة في تناولها لعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واختلفت هذه الدراسة عن تلك الدراسات في حدودها الموضوعية، وتلك الدراسات هي:

١- دراسة الغديان (١٤٢٨هـ) وقد تركز البحث فيها على تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التعلم الإلكتروني، وقد طبقها على طلاب العمادة في مدينة الرياض.

٢- دراسة السويدي (٢٠١٠م) وقد تركز البحث فيها على التحديات التي تواجه قيادة التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وآثارها المترتبة على التغيير التنظيمي، وعينة الدراسة تسعة من مسئولي عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة.

٣- دراسة الحماد (١٤٣٣هـ) وقد تناول الباحث فيها المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعينة الدراسة رؤساء مراكز الاختبارات في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

٤- دراسة إيمان الطويل (١٤٣٤هـ) وقد تناولت المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام، وقد طبقتها على طالبات العمادة في مدينة الرياض.

٥- دراسة أحلام المدرع (١٤٣٦هـ) بعنوان دراسة تقويمية لنظام التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهدافه وفلسفته، وقد هدفت الدراسة إلى تقويم نظام التعليم عن بعد بالجامعة من خلال التعرف على مفهوم وفلسفة وواقع

وفوائد التعليم عن بعد، ومدى تحقيق العمادة لأهدافها من وجهة نظر الطلاب والطالبات، والمعوقات التي تحد من تحقيقها لأهدافها.

وبهذا يتضح الفرق بين هذه الدراسات والدراسة الحالية التي تناولت الخدمات التعليمية التي تقدمها العمادة لطلابها المنتسبين ومدى رضاهم عنها وسبل تطويرها من وجهة نظرهم، وقد طبقها الباحث على طلاب وطالبات العمادة في مختلف مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها اثنين من مناهج البحث التربوي هي:

١- المنهج الوثائقي للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حيث سيقوم بوصف واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب من خلال تقرير إدارة الشؤون التعليمية بالعمادة.

٢-المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة: هم طلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عينة الدراسة: طلاب وطالبات المستويين السابع والثامن الذين يدرسون في تخصصات (الشريعة والدعوة واللغة العربية والاقتصاد وإدارة الأعمال) في الفصل الدراسي الثاني، وخريجي الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣ / ١٤٣٤هـ.

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة من حيث التخصص والمستوى الدراسي والجنس:

ب- وصف عينة الدراسة من حيث التخصص يوضحه الجدول التالي:

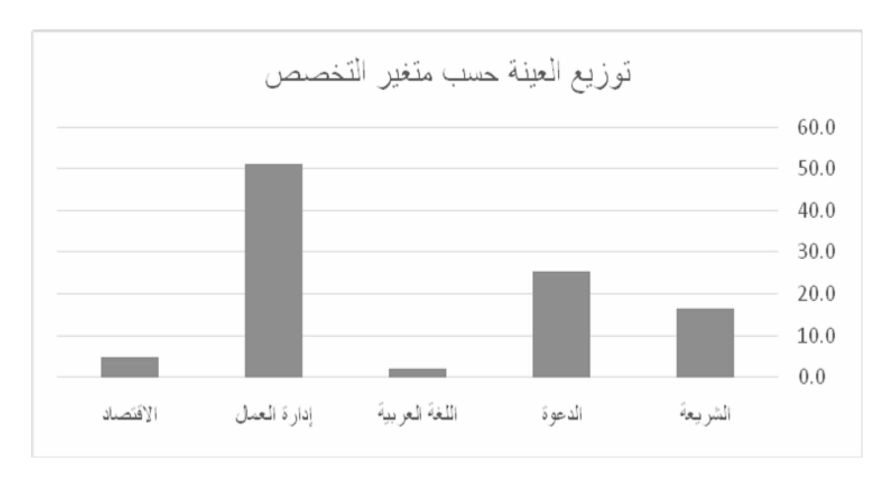
جدول رقم (٢)

توزيع العينة ونسبتها المئوية تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد (ن)	النسبة المئوية
الشريعة	٥١	١٦,٥
الدعوة	٧٩	٢٥,٥
اللغة العربية	٦	١,٩
إدارة الأعمال	١٥٩	٥١,٣
الاقتصاد	١٥	٤,٨
المجموع	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من تخصص إدارة الأعمال حيث بلغ عددهم (١٥٩) طالباً يمثلون ما نسبته (٥١,٣ %) من مجموع أفراد العينة، يليهم طلاب تخصص الدعوة حيث يشكلون ما نسبته (٢٥,٥ %) من مجموع أفراد العينة، يليهم طلاب تخصص الشريعة حيث يشكلون ما نسبته (١٦,٥%) من مجموع أفراد العينة، يليهم طلاب تخصص الاقتصاد حيث يشكلون ما نسبته (٤,٨ %) وأقل تمثيل للعينة كان طلاب تخصص اللغة العربية حيث لم يمثلوا إلا (١,٩%) من مجموع أفراد العينة، والشكل التالي يوضح أفراد العينة حسب تخصصاتهم الدراسية:

شكل رقم (١)



وهذا التمثيل لأفراد العينة حسب تخصصاتهم الدراسية يتناسب مع أعداد الطلاب في هذه التخصصات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ، كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) أعداد طلاب المستويين السابع والثامن

والمتوقع تخرجهم في العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٣هـ

التخصص	أعداد الطلاب	النسبة %
ادارة أعمال	١٤٢٠	٥٤،٧٦
اقتصاد	٦٠	٢،٣١
دعوة	٦٩٣	٢٦،٧٣
الشريعة	٤٢٠	١٦،٢٠
المجموع	٢٥٩٣	١٠٠

ويضاف لهؤلاء الطلاب أفراد العينة من كلية اللغة العربية الذين كانوا في المستوى السابع، وكانت أعدادهم لا تتجاوز (٣٠) طالباً.

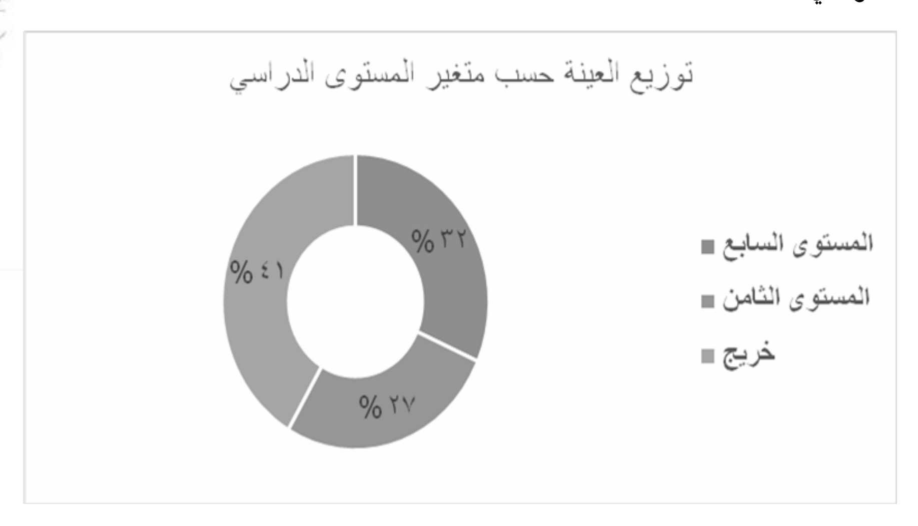
ت- وصف عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٤) توزيع العينة ونسبتها المئوية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد (ن)	النسبة المئوية
المستوى السابع	٩٨	٣١،٦
المستوى الثامن	٨٣	٢٦،٨
خريج	١٢٩	٤١،٦
الإجمالي	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من فئة الخريجين الذين أتموا وحداتهم الدراسية حيث بلغ عددهم (١٢٩) طالباً يمثلون ما نسبته (٤١،٦ %) من مجموع أفراد العينة، يليهم طلاب المستوى السابع حيث يشكلون ما نسبته (٣١،٦ %) من مجموع أفراد العينة، وأقل تمثيل للعينة كان طلاب المستوى الثامن حيث لم يمثلوا إلا

(٢٦,٨ %) من مجموع أفراد العينة، والشكل التالي يوضح أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي:



شكل رقم (٢)

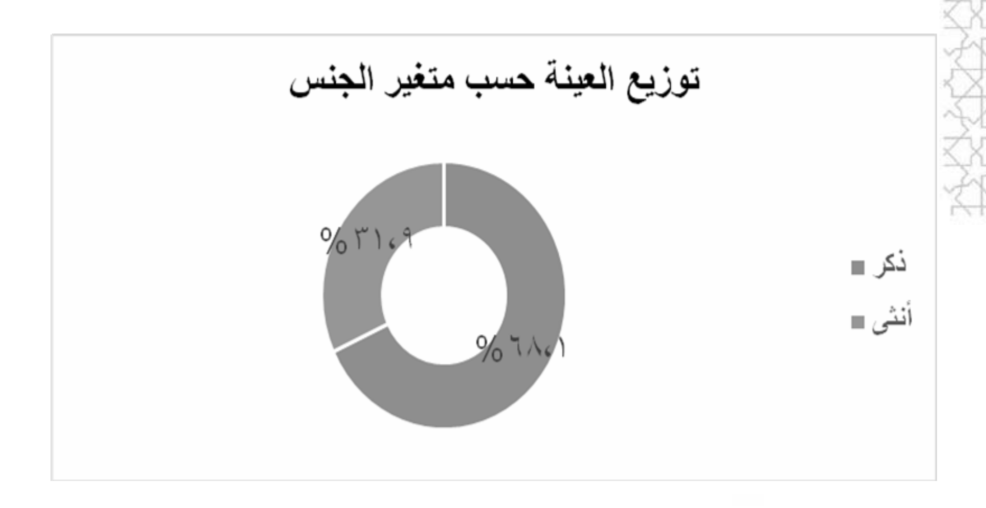
ج- وصف عينة الدراسة من حيث الجنس يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

توزيع العينة ونسبتها المئوية تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٢١١	٦٨,١
أنثى	٩٩	٣١,٩
الإجمالي	٣١٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من فئة الطلاب حيث بلغ عددهم (٢١١) طالباً يمثلون ما نسبته (٦٨,١ %) من مجموع أفراد العينة، أما فئة الطالبات فلم يمثلوا إلا (٣١,٩ %) من مجموع أفراد العينة، والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:



شكل رقم (٣)

وهذا التمثيل لأفراد العينة حسب الجنس يتناسب مع أعدادهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) توزيع طلاب المستويين السابع والثامن

والمتوقع تخرجهم في العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة %
طلاب	١٩٢٢	٧٤،١٢
طالبات	٦٧١	٢٥،٨٨
المجموع	٢٥٩٣	١٠٠

م – أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة، استخدم الباحث أداة الاستبانة التي قام ببنائها وتصميمها مستفيداً من الإطار المفهومي والدراسات السابقة، إضافة إلى واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب والطالبات، بعد أن تعرف على هذا الواقع بعد الإجابة عن سؤال الدراسة الأول من خلال الوثائق، كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية من خلال استبانة

مفتوحة، سأل فيها طلاب التعليم عن بعد عن رأيهم في الخدمات التعليمية بشكل عام، وسبل تطوير العمل في هذه الخدمات، الأمر الذي جعله يجمع عدداً كبيراً من سبل تطوير هذه الخدمات، ومن ثم قام بصياغتها وترتيبها في استبانة مغلقة، وقسمها ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الأولية لأفراد العينة.

القسم الثاني: العبارات التي تقيس مدى رضا الطلاب والطالبات عن واقع الخدمات التعليمية المقدمة لهم من العمادة.

القسم الثالث: العبارات التي تحدد سبل تطوير الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

وبعد أن أتم بناءها عرضها على أحد عشر خبيراً من الخبراء المختصين في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وذلك لتحكيمها وإبداء مرئياتهم في الصياغة اللغوية للعبارات وارتباط كل عبارة بمحورها بالإضافة إلى التأكد من أهميتها، ليقوم بعد ذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من الطلاب والطالبات المنتسبين لعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للتأكد من صدق وثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني، وكانت نتائجها كمايلي:

الصدق الداخلي للاستبانة:

لحساب صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) من طلاب وطالبات عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المستوى الثامن، ودلت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعباراتها الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجدولان التاليان يوضحان ذلك.

جدول رقم (٧)

معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي لمحاور الاستبانة (ن= ٤٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		١٧	٠,٧٧٨ **	٥	٠,٥٣٩ **
١	٠,٥٣٨ **	١٨	٠,٦٩٩ **	٦	٠,٥٢٣ **
٢	٠,٥٨١ **	١٩	٠,٧٧٥ **	٧	٠,٦٠٠ **
٣	٠,٧٠٣ **	٢٠	٠,٥٦٦ **	٨	٠,٤٨٥ **
٤	٠,٤٣٣ **	٢١	٠,٧٤٧ **	٩	٠,٥٧٨ **
٥	٠,٥٣٣ **	٢٢	٠,٥٤٢ **	١٠	٠,٥١٧ **
٦	٠,٦١٤ **	٢٣	٠,٣٩٧ *	١١	٠,٤٩٢ **
٧	٠,٣٦٦ *	٢٤	٠,٥١٢ **	١٢	٠,٥٢٧ **
٨	٠,٥٢٩ **	٢٥	٠,٤١٠ *	١٣	٠,٦٥٩ **
٩	٠,٦٠١ **	٢٦	٠,٣٤٣ **	١٤	٠,٦٩٨ **
١٠	٠,٧٠٤ **	٢٧	٠,٥٣١ **	١٥	٠,٥٤٥ **
١١	٠,٧٠٩ **	٢٨	٠,٤٨٥ **	١٦	٠,٦٣٥ **
١٢	٠,٧١٢ **	المحور الثاني		١٧	٠,٣٧٩ **
١٣	٠,٧٤٣ **	١	٠,٤٩٣ **	١٨	٠,٣٤٧ *
١٤	٠,٨٣١ **	٢	٠,٥٩٣ **	١٩	٠,٤٥٦ **
١٥	٠,٨٤٦ **	٣	٠,٥٩٩ **	٢٠	٠,٤٥٧ **
١٦	٠,٧٦٥ **	٤	٠,٥٣١ **	٢١	٠,٣٩٩ *
** دال عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥					

- **الثبات:**

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معامل ألفا لكرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية، وقد دلت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٤٠) من طلاب وطالبات عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية (ن= ٤٠)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا لكرونباخ)
المحور الأول	٢٨	٠,٩٣٤
المحور الثاني	٢١	٠,٨٤١
الاستبانة مجملة	٤٩	٠,٨٩٤

تحليل البيانات وتفسير النتائج:

إجابة السؤال الأول:

س١/ ما واقع الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟.

تقوم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ممثلة في إدارة الشؤون التعليمية في كل فصل دراسي بعدد من المهام والخدمات التعليمية، وبالبحث في وثائق العمادة الرسمية من التقارير الدورية وغيرها اطلع الباحث على تقرير قسم الخدمات التعليمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وقد وضحت فيه جميع الخدمات التي قدمت للطلاب، وسيعرضها مرتبةً حسب التقسيم التالي:

أ- الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة استعداداً للفصل الدراسي.

ب- الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة المتعلقة بتكليف المساندين الأكاديميين ومتابعة أدائهم.

ج- الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة بعد الانتهاء من أعمال المساندة الأكاديمية.

وفيما يلي بيان تفصيلي لهذه المهام والخدمات المقدمة خلال هذا الفصل:

أ- المهام والأعمال التي نفذتها العمادة استعداداً للفصل الدراسي والمتعلقة بتهيئة النظام وإعداد المقررات:

قامت عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ممثلة في إدارة الشؤون التعليمية بعدد من المهام الإدارية والخدمات التعليمية استعداداً للفصل الدراسي من أهمها:

١- التأكد من جاهزية النظام، من قبل مدير الإدارة.

٢- متابعة وضع مصادر المقرر على النظام من قبل مشرفي التخصصات.

٣- رفع مفردات المقرر لجميع التخصصات من قبل مشرفي التخصصات.

٤- أرشفة منتديات المناقشة من قبل مشرفي إدارة تقنية المعلومات.

٥- تصفية المنتديات العامة للفصل الماضي من قبل مشرفي التخصصات.

وقد تمت هذه الخدمات قبل بداية الفصل الدراسي بأسبوع على الأقل.

ب- الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة والمتعلقة بتكليف المساندين الأكاديميين ومتابعة أدائهم:

قامت عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ممثلة في إدارة الشؤون التعليمية بعدد من المهام الإدارية والخدمات التعليمية المتعلقة بتكليف المساندين الأكاديميين ومتابعة أدائهم من أهمها:

١- ترشيح المساندين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة العلمية والخبرة في مجال التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ويتم اختيارهم بناء على ترشيح الأقسام العلمية بالجامعة ومن ظهر تميزهم في هذا المجال في الفصول السابقة، كما يتم استبعاد من ظهر قصورهم من المساندين، ووضع قاعدة بيانات للمساندين وتحديثها مع بداية كل فصل دراسي.

٢- إبلاغ المساندين الذين تم ترشيحهم برسالة إلكترونية، ودعوتهم لاستلام خطاب التكليف من العمادة قبل بداية الدراسة بأسبوعين.

٣- توجيه المساندين الأكاديميين لتحديد مواعيد اللقاءات الحية في الجدول الأسبوعي وذلك عبر نظام المراسلات الخاص بالمساندين، ويتم هذا قبل بداية الدراسة بأسبوعين ويتم تحديثه من قبل المشرف على الخدمات التعليمية بناءً على تغير أوقات الصلاة في مدن ومحافظات المملكة.

٤- ربط المقررات الدراسية في النظام بالمساندين الأكاديميين، ويتم هذا قبل بداية الدراسة بأسبوع.

٥- إنشاء اسم المستخدم وكلمة المرور للمساندين الجدد.

٦- تحديد مشرفين متابعين لأداء المساندين بحسب التخصصات العلمية والمستويات التي يقوم الأساتذة بالتدريس فيها.

٧- إقامة دورة تدريبية للمساندين الأكاديميين تهدف إلى:

- تطوير قدرات المساند الأكاديمي في كيفية الإفادة من الخدمات الإلكترونية في نظام تدارس.
- تطوير قدرات المساند الأكاديمي في كيفية التعامل مع المشكلات الفنية التي قد يواجهها أثناء قيامة بمهامه الأكاديمية.
- إيضاح كيفية القيام ببعض المهام الجديدة كإنشاء الواجبات والاختبارات القصيرة والأسئلة أثناء اللقاء الحي.
- الالتقاء بالمساندين لمعرفة ملحوظاتهم ومقترحاتهم لتطوير آلية المساندة الأكاديمية.

٨- إقامة لقاء حواري يجمع مسئولي العمادة مع المساندين الأكاديميين يهدف إلى:

- سماع ملاحظات ومقترحات المساندين الأكاديميين.
- تبادل الآراء والمناقشات حول المرئيات التي يطرحها المساندون الأكاديميون.
- توثيق العلاقة بين العمادة والمساندين.
- إبلاغ المساندين بإضافة مهام جديدة للمساندة الأكاديمية وهي:

- التكليفات الذاتية وهي عبارة عن خمسة أسئلة في مدة لا تتجاوز ثلاثة أيام حتى يتاح لجميع الطلاب الذين لم يتمكنوا من حضور اللقاء الحي المشاركة فيها وحلها.
- الاختبارات القصيرة وهي اختبارات يعقدها المساند الأكاديمي أثناء اللقاء الحي وفي مدة لا تتجاوز خمس دقائق.

٩- متابعة أداء المساندين الأكاديميين من قبل مشرفي التخصصات من خلال:

- التواصل المستمر بين المساندين الأكاديميين ومشرفي التخصصات العلمية من خلال خطوط هاتفية مخصصة لهذه الخدمة.
- استقبال أسئلة المساندين في نظام المراسلات والإجابة عليها يومياً.
- المتابعة المستمرة لأعمال المساندين اليومية (منتديات النقاش واللقاءات الحية) وتقييمها.
- الرد على استفسارات الطلاب في المنتديات العامة ومتابعة مشرفيها.
- عمل تقرير شامل منتصف الفصل يبين أداء المساندين الأكاديميين في الفترة السابقة وتقديمها للمسؤولين بالعمادة.
- إعداد تقرير مفصل بأداء كل مساند نهاية الفصل شمل ما يلي:

- اللقاءات الحية (محاضرات الفصول الافتراضية) من حيث عددها والتفاعل فيها.
- إدارة منتدى المقرر والرد على أسئلة الطلاب.
- إعداد نماذج أسئلة الاختبار، من حيث مستواها وخلوها من الأخطاء، وتسليمها في الوقت المحدد.
- التكليفات الذاتية والاختبارات القصيرة في نظام الفصول الافتراضية، وهي ليست إلزامية للمساندين ذلك الوقت ولكنها نقاط قوة في التقييم.
- تعبئة نماذج الهيئة الوطنية للتقويم والقياس والاعتماد الأكاديمي.

وقد تم إدخال خلاصة التقرير النهائي لكل مساند في نظام الإلكتروني للعمادة، وقام بعملية الإدخال ومراجعتها مشرفو التخصصات.

وفيما يلي خلاصة إحصائية بعدد المساندين والمقررات واللقاءات الحية المقدمة للطلاب والطالبات بالإضافة إلى عدد الموضوعات والردود في المنتديات العلمية العامة والتخصصية في الأقسام العلمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣–١٤٣٤هـ، كما وضحها التقرير الإحصائي لقسم الخدمات التعليمية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (١٤٣٤هـ):

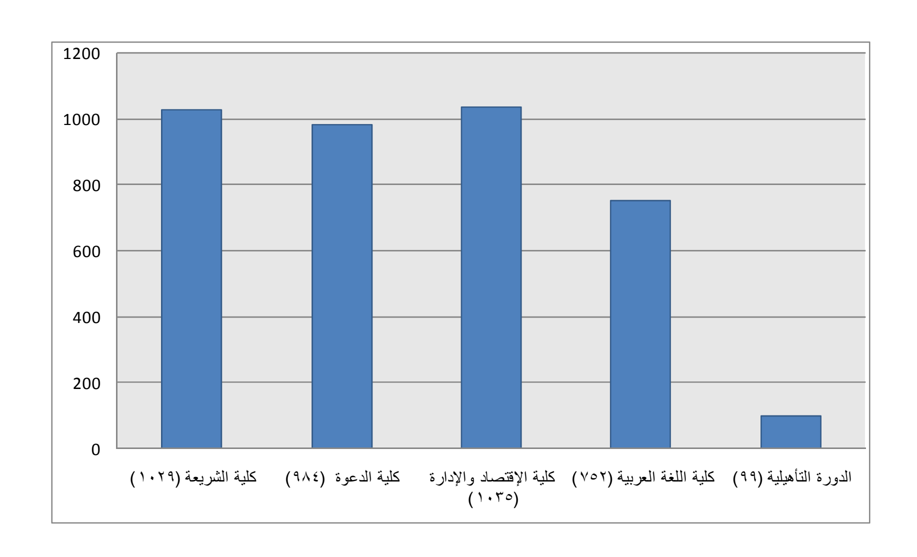
جدول رقم (٩) خلاصة إحصائية بعدد اللقاءات الحية والمقررات والمساندين في الدورة التأهيلية والتخصصات العلمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣–١٤٣٤هـ

القسم	المستوى الدراسي	عدد اللقاءات الحية	عدد المقررات	عدد المساندين
الدورة التأهيلية		٩٩	٨	٨
الشريعة	الأول	١١٩	٨	٧
	الثاني	١٢٣	٩	٨
	الثالث	١١٩	٨	٧

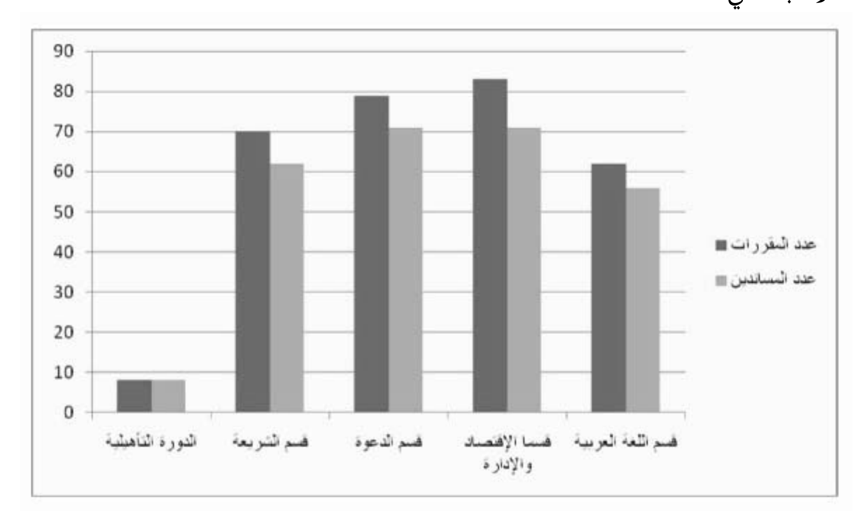
القسم	المستوى الدراسي	عدد اللقاءات الحية	عدد المقررات	عدد المساندين
	الرابع	١٣٥	١٠	٩
	الخامس	١٤١	٨	٧
	السادس	١٣٧	١٠	٩
	السابع	١٢١	٨	٧
	الثامن	١٣٤	٩	٨
	المجموع	١٠٢٩	٧٠	٦٢
الدعوة	الأول	١٢٢	١٠	٩
	الثاني	١٢٠	١٠	٩
	الثالث	١٢٠	١٠	٩
	الرابع	١٣١	١١	١٠
	الخامس	١٢٢	١٠	٩
	السادس	١٣٢	١١	١٠
	السابع	١٢٨	٩	٨
	الثامن	١٠٩	٨	٧
	المجموع	٩٨٤	٧٩	٧١
الإدارة والاقتصاد	الأول	٩٠	٨	٧
	الثاني	٨٩	٧	٦
	الثالث	٨٩	٧	٦
	الرابع	٨١	٧	٦
	الخامس إدارة	٨٤	٧	٦
	الخامس الاقتصاد	٨٤	٧	٦
	السادس إدارة	٨٧	٧	٦
	السادس الاقتصاد	٨٥	٦	٥
	السابع إدارة	٨٧	٧	٦
	السابع الاقتصاد	٩٧	٧	٦
	الثامن إدارة	٨٧	٧	٦

القسم	المستوى الدراسي	عدد اللقاءات الحية	عدد المقررات	عدد المساندين
	الثامن الاقتصاد	٧٥	٦	٥
	المجموع	١٠٣٥	٨٣	٧١
اللغة العربية	الأول	١٣٤	١١	١٠
	الثاني	١٢٥	١٠	٩
	الثالث	١٢٥	١٠	٩
	الرابع	١٢٨	١٠	٩
	الخامس	١٣٥	١١	١٠
	السادس	١٠٥	١٠	٩
المجموع		٧٥٢	٦٢	٥٦
مجموع اللقاءات الحية والمقررات والمساندين		٣٨٩٩	٣٠٢	٢٦٨

شكل رقم (٤) رسم بياني يوضح عدد اللقاءات الحية المقدمة لطلاب التخصصات العلمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ



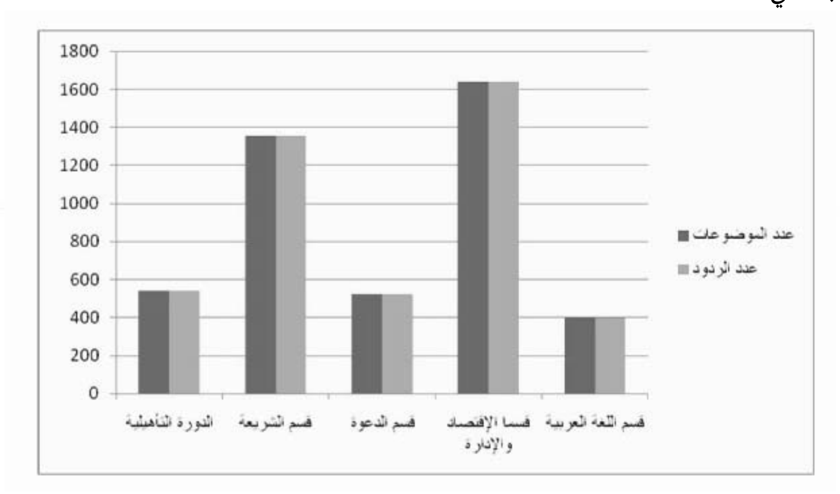
شكل رقم (٥) رسم بياني يوضح عدد المقررات (٣٠٢) وعدد المساندين (٢٦٨) موزعة على الأقسام العلمية المقدمة لطلاب التخصصات العلمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ



جدول رقم (١٠) إحصائية بعدد الموضوعات والردود في المنتدى العام و المنتديات التخصصية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ

اسم المنتدى	عدد الموضوعات	عدد الردود
المنتدى العام	٤٧٢٣	٤٧٢٠
الدورة التأهيلية	٥٣٩	٥٣٩
الشريعة	١٣٥٧	١٣٥٧
الدعوة	٥٢٢	٥٢٢
الاقتصاد والإدارة	١٦٤٠	١٦٤٠
اللغة العربية	٣٩٩	٣٩٩
المجموع	٩١٨٠	٩١٧٧

شكل رقم (٦) رسم بياني يوضح عدد الموضوعات في المنتديات التخصصية (٩١٨٠) وعدد الردود (٩١٧٧) موزعة على الأقسام العلمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ



التعليق على الجداول:

من الجداول السابقة يلاحظ عدة أمور أهمها:

- قلة عدد اللقاءات الحية وعدد المقررات في الدورة التأهيلية وكلية اللغة العربية مقارنة ببقية التخصصات الأخرى، وهذا راجع إلى أن الدورة التأهيلية فصل دراسي واحد فقط، وأما كلية اللغة العربية فيرجع الأمر فيها إلى عدم اكتمال المستويات الدراسية وقت إجراء الدراسة.

- قلة عدد الموضوعات في منتدى كلية اللغة العربية وقلة الردود عليها حيث بلغت (٣٩٩) موضوعاً فقط، مقارنة بكلية العلوم الإدارية التي بلغت الموضوعات في منتداها (١٦٤٠) موضوعاً وكلية الشريعة التي بلغت الموضوعات في منتداها (١٣٥٧)، بل وحتى الدورة التأهيلية التي تقتصر الدراسة فيها على فصل دراسي واحد بلغت

الموضوعات في منتداها (٥٣٩)، ويفسر هذا التراوح في عدد الموضوعات في المنتديات العلمية إلى قلة أعداد الطلاب في كلية اللغة العربية حيث لا يتجاوزون بضع مئات مقابل أعداد الطلاب في كليات الشريعة والعلوم الإدارية الذين يتجاوزون عشرة آلاف طالب وطالبة في كل منهما، أما الدورة التأهيلية فكثرة الموضوعات في المنتدى مع أن الدراسة فيها لا تتجاوز فصلاً دراسياً واحداً، فيعزو الباحث هذا الأمر إلى كون طلاب الدورة التأهيلية مستجدون في الدراسة الجامعية فتكثر عندهم الأسئلة والاستفسارات عن طبيعة الدراسة ونظامها وطبيعة الاختبارات وطريقتها وكيفية التسجيل في التخصصات مما جعل المنتدى تكثر فيه الموضوعات ويتجاوب مشرفو الموقع بالرد عليها.

إجابة السؤال الثاني:

ما مدى رضا الطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات القسم الأول من الاستبانة المتضمن السؤال عن مدى رضا أفراد عينة الدراسة عن الخدمات التعليمية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مدى الرضا عن الخدمات التعليمية

م	الخدمات التعليمية	التكرار والنسبة المئوية	مدى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية					المتوسط الموزون	الترتيب
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
١.	تقديم إفادة القبول لمن يحتاجها من الطلاب.	ك	٢٠٤	٦٢	٣٢	٥	٧	٤،٤٥	١
		%	٦٦	٢٠	١٠	٢	٢		
٢.	طريقة تسجيل الطالب للمقررات بداية كل فصل.	ك	١٦١	٩٧	٣٩	٨	٥	٤،٢٩	٢
		%	٥٢	٣١	١٣	٣	٢		
٣.	معرفة الطلاب بمفردات المقررات.	ك	٩٣	٦٦	١٠٠	٣٨	١٣	٣،٦١	١٥
		%	٣٠	٢١	٣٢	١٢	٤		
٤.	المادة العلمية المسجلة للمقررات	ك	٨١	٨٩	١٠٠	٣٠	١٠	٣،٦٥	١٣
		%	٢٦	٢٩	٣٢	١٠	٣		
٥.	مناسبة الجداول الدراسية لظروف الطلاب.	ك	٧٩	١٠٨	٧٧	٣١	١٥	٣،٦٦	١٢
		%	٢٥	٣٥	٢٥	١٠	٥		
٦.	الكيفية التي يتم بها إعلان الجداول الدراسية للطلاب.	ك	٩٢	١٠٢	٧١	٣٢	١٣	٣،٧٥	٧
		%	٣٠	٣٣	٢٣	١٠	٤		
٧.	عدد أيام اللقاءات الحية (أربعة أيام في الأسبوع فقط).	ك	٨٠	١٠٨	٩١	٢٢	٩	٣،٧٥	٨
		%	٢٦	٣٥	٢٩	٧	٣		
٨.	أوقات اللقاءات الحية (بعد العصر وبعد العشاء فقط).	ك	٧١	١٠٣	٩٤	٢٦	١٦	٣،٦٠	١٦
		%	٢٣	٣٣	٣٠	٨	٥		
٩.	عدد اللقاءات الحية للمقررات(كل ساعة في الجدول لها (٥) لقاءات)	ك	٦٢	١٠٣	١١٠	٢٨	٧	٣،٦٠	١٧
		%	٢٠	٣٣	٣٥	٩	٢		

م	الخدمات التعليمية	التكرار والنسبة المئوية	مدى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية					المتوسط الموزون	الترتيب
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
١٠.	المنتدى العام للتخصص.	ك	٥٦	٦٦	٩٥	٥٤	٣٩	٣,١٥	٢٣
		%	١٨	٢١	٣١	١٧	١٣		
١١.	المنتدى العلمي لكل مقرر.	ك	٥٤	٨٢	٨٨	٥٤	٣٢	٣,٢٣	٢١
		%	١٧	٢٦	٢٨	١٧	١٠		
١٢.	المستوى العلمي للأساتذة الذين قاموا بتسجيل المقررات.	ك	٧٠	١٣٨	٧٦	١٦	١٠	٣,٧٨	٦
		%	٢٣	٤٥	٢٥	٥	٣		
١٣.	المستوى العلمي للمساندين الذين يقدمون اللقاءات الحية.	ك	٥٩	١٢٧	٩٤	١٨	١٢	٣,٦٥	١٤
		%	١٩	٤١	٣٠	٦	٤		
١٤.	مستوى تعامل المساندين مع الطلاب.	ك	٥٧	٩٨	١١٣	١٩	٢٣	٣,٤٧	١٩
		%	١٨	٣٢	٣٦	٦	٧		
١٥.	مستوى تفاعل المساندين مع أسئلة الطلاب في المنتديات.	ك	٤١	٨٥	١١١	٤٦	٢٧	٣,٢٢	٢٢
		%	١٣	٢٧	٣٦	١٥	٩		
١٦.	التكليفات الذاتية (الواجبات).	ك	٣٧	٥٥	١٠٩	٤٦	٦٣	٢,٨٦	٢٧
		%	١٢	١٨	٣٥	١٥	٢٠		
١٧.	التكليفات الذاتية (الاختبارات القصيرة).	ك	٣٩	٦٢	١٠٧	٤٤	٥٨	٢,٩٤	٢٦
		%	١٣	٢٠	٣٥	١٤	١٩		
١٨.	أسلوب تنفيذ التطبيق الميداني.	ك	٣٤	٦٣	٩٩	٤٣	٧١	٢,٨٣	٢٨
		%	١١	٢٠	٣٢	١٤	٢٣		
١٩.	مستوى تعامل الأساتذة في التطبيق الميداني.	ك	٤٥	٧٩	٨٥	٣٦	٦٥	٣,٠١	٢٥
		%	١٥	٢٥	٢٧	١٢	٢١		

م	الخدمات التعليمية	التكرار والنسبة المئوية	مدى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية					المتوسط الموزون	الترتيب
			عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
٢٠.	إجراءات تسجيل مقرر البحث العلمي.	ك	٥٧	٧٣	٩٠	٣٦	٥٤	٣,١٤	٢٤
		%	١٨	٢٤	٢٩	١٢	١٧		
٢١.	إعداد جدول للاختبار خاص بكل طالب.	ك	١٠٩	٨٤	٥٨	٢٨	٣١	٣,٦٨	١٠
		%	٣٥	٢٧	١٩	٩	١٠		
٢٢.	الطريقة المتبعة في اختيار الطالب لمركز الاختبار.	ك	١٤٦	٩٦	٣٨	١٢	١٨	٤,١٠	٣
		%	٤٧	٣١	١٢	٤	٦		
٢٣.	عدد أسئلة الاختبار في كل مقرر (٢٥ سؤالاً).	ك	١٢٨	٦٥	٤٨	٢٥	٤٤	٣,٦٧	١١
		%	٤١	٢١	١٥	٨	١٤		
٢٤.	مستوى تعامل المسئولين في مركز الاختبار مع الطلاب.	ك	١١٩	٨٨	٦٠	٢٨	١٥	٣,٨٦	٥
		%	٣٨	٢٨	١٩	٩	٥		
٢٥.	مستوى تعامل المراقبين في مركز الاختبار مع الطلاب.	ك	١٠٣	٩٣	٥٩	٣٧	١٨	٣,٧٣	٩
		%	٣٣	٣٠	١٩	١٢	٦		
٢٦.	مستوى الخدمة والنظافة في مركز الاختبار.	ك	٧١	٧٧	٨٠	٤٠	٤٢	٣,٣١	٢٠
		%	٢٣	٢٥	٢٦	١٣	١٤		
٢٧.	إخراج نتائج الاختبارات عبر موقع العمادة.	ك	٨٨	٨٣	٦٨	٣٨	٣٣	٣,٥	١٨
		%	٢٨	٢٧	٢٢	١٢	١١		
٢٨.	تقديم إفادة خريج لمن يحتاجها.	ك	١٣٠	٨٣	٥٩	١٨	٢٠	٣,٩٢	٤
		%	٤٢	٢٧	١٩	٦	٦		
	المتوسط العام	٣,٥٥							

التعليق على الجدول السابق:

عند التأمل في الجدول (١١) المتضمن (٢٨) فقرة يهدف الباحث منها إلى معرفة مدى رضا أفراد العينة عن الخدمات التعليمية التي وفرتها لهم العمادة؛ تتضح كثير النتائج أهمها:

– المتوسط الحسابي الموزون لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٥٥ من٥) وهو متوسط يشير إلى رضا أفراد العينة عن الخدمات التعليمية بدرجة عالية، وهذا يفسر الإقبال المتزايد على التسجيل في نظام الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث اجتمعت خدمات تعليمية جيدة مع تخصصات علمية يرغبها الطلاب وتتوافق مع احتياجات سوق العمل السعودي، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المدرع (١٤٣٦هـ) التي أثبتت أن آراء أفراد العينة جاءت إيجابية بدرجة كبيرة تجاه نظام التعليم عن بعد، كما تحسب هذه النتيجة لعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة؛ حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن من أهم معوقات التعلم التي تواجه طلاب التعليم عن بعد ضعف التواصل مع الأساتذة وقلة الخدمات التعليمية والدعم الطلابي مثل دراسة جالوشا (١٩٩٧م)، كما أن هذه النتيجة تبين أهمية استخدام التقنية الحديثة في التواصل مع الطلاب المنتسبين حيث سهلت لهم التواصل مع الأساتذة ووفرت الوسائل المساندة لفهم المادة العلمية، بخلاف ما كان عليه الوضع قبل وجود أنظمة التعلم الإلكتروني، كما توضحه دراسة فائقة حبيب (١٤١٢هـ) التي توصلت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب المنتسبين بلغت (٩٢,٨%) من أفراد العينة ذكروا أن العمادة لا توفر وسائل مساندة لفهم المادة العلمية، كما أن (٥٧%) من المنتسبين يجدون صعوبة في الاتصال بأستاذ المقرر ويعزون السبب في ذلك إلى أنه لا يوجد نظام لمتابعة المنتسب، وأكد ذلك (٥٦,٩%) من عينة أعضاء هيئة التدريس.

– هناك تفاوت في مدى رضا أفراد العينة على هذه الخدمات حيث تراوحت متوسطات رضاهم ما بين (٢,٨٣ إلى ٤,٤٥) وهي متوسطات تتراوح بين الرضا بدرجة متوسطة والرضا بدرجة عالية جداً، حيث تبين أن أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة عالية جداً على اثنتين من الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط رضا أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١– (تقديم إفادة القبول لمن يحتاجها من الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٤,٤٥)، وذلك راجع إلى حاجة الطلاب إلى هذه الإفادة التي تعد وثيقة سمية يقدمونه لجهات العمل لتسهيل مهمتهم التعليمية وأخذ الموافقة على الدراسة ليستفيدوا من المؤهل العلمي في مجال التوظيف والترقيات الوظيفية.

٢– (طريقة تسجيل الطالب للمقررات بداية كل فصل) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٤,٢٩)، حيث أن العمادة اعتمدت أسلوب التسجيل التقني الذي لا يحتاج الطالب معه إلى الحضور بنفسه إلى مقر الجامعة بالرياض وإنما يسجل الطالب مقرراته عبر نظام (تدارس) في موقع العمادة الإلكتروني.

– كما تبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة عالية على سبع عشرة خدمة تعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١– (الطريقة المتبعة في اختيار الطالب لمركز الاختبار) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٤,١٠)، ويعزى هذا إلى توفير العمادة لقرابة (٢٠٠) مركز اختبار موزعة على جميع مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية والطالب يختار عبر الموقع الإلكتروني للعمادة مركز الاختبار القريب من منزله.

٢– (تقديم إفادة خريج لمن يحتاجها) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٩٢)، وهذه الإفادة يستفيد منها الطالب في سرعة التقديم على الترقيات الوظيفية أو برامج الماجستير ريثما يتم الانتهاء من اعتماد وثائق التخرج عبر الاجراءات الرسمية والمجالس العلمية المعتمدة في الجامعة.

٣– (مستوى تعامل المسئولين في مركز الاختبار مع الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٨٦)، وذلك راجع إلى أن المسئولين في هذه المراكز من مستويات علمية وتربوية عالية فكثير منهم من مديري المعاهد العلمية التابعة للجامعة أو من أساتذة الجامعات والكليات الجامعية المنتشرة في مختلف مناطق المملكة، إضافة إلى ما تقوم به العمادة من دورات فصلية للمشرفين على مراكز الاختبارات ومشرفي المواقع الإلكترونية في تلك المراكز.

٤– (المستوى العلمي للأساتذة الذين قاموا بتسجيل المقررات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٧٨)، ويعزى ذلك إلى أن أغلب الأساتذة الذين قاموا بتسجيل المقررات العلمية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ويتم ترشيحهم عبر قنوات علمية وبمعايير علمية وتربوية عالية.

٥– (الكيفية التي يتم بها إعلان الجداول الدراسية للطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٧٥)، وهذا راجع إلى أن إعلان الجداول الدراسية للطلاب يتم عبر الموقع الإلكتروني للعمادة وفي وقت مبكر.

٦– (عدد أيام اللقاءات الحية أربعة أيام في الأسبوع فقط) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٧٥)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب الطلاب يعملون في قطاعات الدولة وأهلية طوال الأسبوع ويحتاجون إلى تقليل أيام الدراسة ليتمكنوا من قضاء حوائجهم الخاصة ومتطلباتهم الجامعية.

٧- (مستوى تعامل المراقبين في مركز الاختبار مع الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٧٣)، وهذا التعامل الجيد رغم قلتهم كما أثبت ذلك الحماد (١٤٣٣هـ) في دراسته التي توصل فيها إلى أن من أهم المشكلات الإدارية لمراكز الاختبار قلة عدد المراقبين لأداء الطلاب في الاختبارات، وهذا راجع إلى حسن اختيار المراقبين العاملين في مراكز الاختبار ودقة المعايير في ترشيحهم، مع ملاحظة أن تلك المعايير أقل من معايير اختيار المشرفين، حيث يتم اختيارهم في الغالب من معلمي التعليم العام وأحياناً من بعض الإداريين، وهذا ما يفسر الاختلاف في درجة الرضا عند الطلاب بين مستوى تعامل المراقبين ومستوى تعامل المشرفين على المراكز..

٨- (إعداد جدول للاختبار خاص بكل طالب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٨)، وذلك أن هذه الخدمة تحقق مصلحة خاصة لكل طالب وطالبة، نظراً لوجود الظروف الخاصة لكل طالب تختلف عن غيره من الطلاب.

٩- (عدد أسئلة الاختبار في كل مقرر ٢٥ سؤالاً) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٧)، ويفسر الباحث هذه النتيجة رغم أن ما يفقده الطالب من الدرجات عند الخطأ في فقرة واحدة هو أربع درجات بأن هذا راجع إلى أن أكثر من ٥٦% من أفراد العينة هم من تخصصي إدارة الأعمال والاقتصاد الذين لديهم مقررات تحتاج إلى وقت طويل في الإجابة عن أسئلتها مثل الرياضيات ومقررات الإحصاء الكلي والجزئي والرياضي، بينما الطلاب الذين يدرسون مقررات لا تحتاج الإجابة عليها إلى وقت طويل لا يتجاوزون ٤٢% من أفراد العينة وهم طلاب تخصصي الشريعة والدعوة.

١٠- (مناسبة الجداول الدراسية لظروف الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٦)، ويعزى ذلك إلى أن جميع اللقاءات الحية تقدم في المساء لمدة أربعة أيام فقط، وقد تم تحاشي أوقات الصلوات وإجازة نهاية الأسبوع.

١١- (المادة العلمية المسجلة للمقررات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٥)، وهذا متوقع نظراً لاهتمام العمادة بتسجيل المقررات حيث يمر اختيار الأساتذة بعدة قنوات يختار من خلالها الأكفأ من أعضاء هيئة التدريس، كما يتم التسجيل بإمكانيات عالية الجودة، وهذه النتيجة لا تتوافق مع دراسة الغامدي (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى قصور في فاعلية نظام المقررات الإلكترونية.

١٢- (المستوى العلمي للمساندين الذين يقدمون اللقاءات الحية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أسلوب العمادة في تكليف أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتسجيل المادة العلمية بالقيام بالمساندة الأكاديمية حيث أنهم أولى من غيرهم في القيام بهذا التكليف إضافة إلى أنهم الأقدر من غيرهم على توضيح ما ذكروه وتناولوه في المادة العلمية المصورة، وهذا ما يفسر الفرق في رأي أفراد العينة في المستوى العلمي بين الأساتذة الذين قاموا بتسجيل المقررات والمساندين الذين يقدمون اللقاءات الحية؛ وهذا راجع إلى أن بعض المقررات يساندها من لم يقم بتسجيلها وخاصة من الأساتذة المعيدين والمحاضرين.

١٣- (معرفة الطلاب بمفردات المقررات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦١)، وهذا من متطلبات الجودة التي اهتمت به العمادة، وهو تعريف الطلاب بتوصيف المقررات من حيث أهداف ومفردات ومراجع المقررات.

١٤- (أوقات اللقاءات الحية بعد العصر وبعد العشاء فقط) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٠)، وذلك أن قصر اللقاءات الحية على

هـذين الـوقتين يعطي الطلاب والطالبـات الـذين لـديهم أعمـال فـي قطاعـات حكوميـة أو أهليـة الفرصـة لحـضور هـذه اللقـاءات، إضـافة إلـى أنـه يراعـي اخـتلاف منـاطق المملكـة المتباعدة في أوقات الصلاة وخاصة صلاتي المغرب والعشاء نظراً لضيق الوقت بينهما.

١٥- (عـدد اللقـاءات الحيـة للمقـررات كـل سـاعة فـي الجـدول لهـا خمسـة لقـاءات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٦٠)، وذلك لما في هذا التنظيم من المرونة التي تجمع بين توفير الوقت الكافي لمراجعة المقرر مع المساند الأكاديمي وبين ظروف الطلاب وأعمالهم التي حالت دون دراستهم النظامية.

١٦- (إخـراج نتـائج الاختبـارات عبـر موقـع العمـادة) حيـث بلـغ المتوسـط الحـسابي المـوزون للرضـا عـن هـذه الخدمـة (٣,٥)، لمـا فـي ذلـك مـن سـرعة معرفـة الطـلاب لهـا ويريحهم من الذهاب للعمادة أو الاتصال بها.

١٧- (مستوى تعامل المسـاندين مع الطلاب) حيث بلـغ المتوسـط الحـسابي المـوزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٤٧) نظراً للمستوى العلمي والثقافي للمساندين الأكاديميين والذين هم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- كما تبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة متوسطة عن تسع خدمات تعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (مـستوى الخدمـة والنظافـة فـي مركـز الاختبـار) حيـث بلـغ المتوسـط الحـسابي المـوزون للرضـا عـن هـذه الخدمـة (٣,٣١)، وقـد تعـزى هـذه النتيجـة إلـى أن كثيـراً مـن هـذه المراكز إنما هي مباني المعاهد العلمية وبعض مدارس التعليم العام التي يدرس فيها طلاب التعليم العام إلى ما بعد صلاة الظهر واختبارات التعليم عن بعد تبدأ وقت صلاة

العصر مما يصعب على العاملين في هذه المراكز تنظيفها بشكل جيد في هذا الوقت القصير.

٢- (المنتدى العلمي لكل مقرر) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٢٣)، وتعزى هذه النتيجة إلى ضعف تفعيل هذا المنتدى في كثير من المقررات.

٣- (مستوى تفاعل المساندين مع أسئلة الطلاب في المنتديات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٢٢)، نظراً لضعف متابعة الأساتذة المساندين لهذه المنتديات وتأخر الإجابة على أسئلة الطلاب، وبعض المساندين لا يجيب عن السؤال في المنتدى وإنما يجيب عنه شفهياً أثناء اللقاء الحي مما لا يُمكّن السائل من معرفة الإجابة على سؤاله إذا كان لا يتابع اللقاءات الحية لظروف العمل ونحو ذلك.

٤- (المنتدى العام للتخصص) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,١٥)، لضعف التفاعل فيه من قبل الطلاب.

٥- (إجراءات تسجيل مقرر البحث العلمي) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,١٤) والذي يتطلب إضافة إلى تسجيله في النظام تسجيل عنوان البحث لدى الأستاذ المشرف.

٦- (مستوى تعامل الأساتذة في التطبيق الميداني) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٣,٠١)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض من يقوم بالتطبيق الميداني غير متخصصين أو أن المشرفين على التطبيق الميداني يتعاملون مع هؤلاء الطلاب معاملة الطلاب المنتظمين والذين يختلفون عنهم في العمر وسرعة الفهم نظراً لكبر سن أغلب الطلاب المنتسبين.

٧- (التكليفات الذاتية: الاختبارات القصيرة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٢،٩٤)، وقد تعزى هذه النتيجة إلزاميتها على المساندين الأكاديميين وأنها ما زالت اختيارية ٨- (التكليفات الذاتية: الواجبات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٢،٨٦)، ويعزو الباحث هاتين النتيجتين المتعلقتين بالتكليفات الذاتية (الاختبارات القصيرة والواجبات) إلى قناعة كثير من الطلاب بأهمية هذه الخدمة ولكن نظراً لعدم اعتماد هذه التكليفات من قبل العمادة واحتساب درجتيهما في درجات الأعمال الفصلية، إضافة إلى أن بعض الأساتذة المساندين – وقت إجراء الدراسة – لم يتدربوا ولم يتقنوا طريقة القيام بهذه التكليفات في نظام تدارس جعل مستوى الرضا عنها بهذه الدرجة.

٩- (أسلوب تنفيذ التطبيق الميداني) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للرضا عن هذه الخدمة (٢،٨٣) وهذا راجع إلى قلة أيام التدريب التي تتاح للطلاب، وبعض التخصصات لم يُمكنوا من التدريب الميداني لصعوبة تطبيقه وعُوّض الطلاب فيه بمقرر نظري.

إجابة السؤال الثالث:

ما سبل تطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كما يراها الطلاب والطالبات ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات القسم الثاني من الاستبانة المتضمن السؤال عن سبل تطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في جامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية كما يراها الطلاب والطالبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد

م	السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية	التكرار و % المئوية	درجة موافقة أفراد العينة					المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بدرجة قوية جدا	موافق بدرجة قوية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق		
١.	وجود معايير لاختيار الأساتذة المساندين بحيث يكونوا من ذوي التخصص العلمي والكفاءة في التعليم الإلكتروني.	ك	١٧٩	٧٩	٤٠	٦	٦	٤,٣٥	٦
		%	٥٨	٢٥	١٣	٢	٢		
٢.	تفعيل التكليفات الذاتية (الواجبات) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها.	ك	٨٧	٦٢	٥٤	٢٦	٨١	٣,١٥	٢٠
		%	٢٨	٢٠	١٧	٨	٢٦		
٣.	تفعيل التكليفات الذاتية (الاختبارات القصيرة) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها.	ك	٨٩	٥٧	٥٦	٣٦	٧٢	٣,١٨	١٩
		%	٢٩	١٨	١٨	١٢	٢٣		
٤.	تمديد وقت أداء التكليفات الذاتية مراعاة لظروف الاتصال بالإنترنت عند بعض الطلاب.	ك	١٦٨	٧٢	٢٨	١٣	٢٩	٤,٠٩	٩
		%	٥٤	٢٣	٩	٤	٩		
٥.	يكون مدة أداء التكليفات الذاتية موحداً لجميع المواد بحسب تخصصها (نظري أو تطبيقي).	ك	٩٩	٧١	٥٣	٢٥	٦٢	٣,٣٩	١٧
		%	٣٢	٢٣	١٧	٨	٢٠		

م	السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية	التكرار و % المئوية	درجة موافقة أفراد العينة					المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بدرجة قوية جدا	موافق بدرجة قوية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق		
٦.	تكون المحاضرات التي تطبق فيها التكليفات الذاتية محددة من أول الفصل ومعلومة لدى الطلاب.	ك	١٧٣	٦٧	٣٤	١٠	٢٦	٤,١٣	٨
		%	٥٦	٢٢	١١	٣	٨		
٧.	تحويل المقررات المسجلة إلى مقررات رقمية.	ك	١٣١	٧٤	٥٨	١٧	٣٠	٣,٨٤	١٤
		%	٤٢	٢٤	١٩	٥	١٠		
٨.	توافق برنامج البلاك بورد للمحاضرات الحية مع نظام وندوز (٨).	ك	١٤٧	٧١	٦٢	١٣	١٧	٤,٠٣	١١
		%	٤٧	٢٣	٢٠	٤	٥		
٩.	إمكانية تشغيل المحاضرات الحية من جميع الأجهزة الذكية.	ك	٢٣٤	٣٦	٢٥	٧	٨	٤,٥٥	٢م
		%	٧٥	١٢	٨	٢	٣		
١٠.	زيادة عدد المقررات المعتمدة في الفصل الصيفي لتشمل جميع المستويات.	ك	٢٢٨	٤٦	٢٠	٦	١٠	٤,٥٤	٤
		%	٧٤	١٥	٦	٢	٣		
١١.	وجود لقاءات حية لمقرر القرآن الكريم.	ك	٩٦	٥٢	٤٢	٣٢	٨٨	٣,١٢	٢١
		%	٣١	١٧	١٤	١٠	٢٨		
١٢.	وضع منتدى خاص بمقرر القرآن الكريم.	ك	١١٩	٥٦	٤٠	٢٨	٦٧	٣,٤٣	١٦
		%	٣٨	١٨	١٣	٩	٢٢		
١٣.	استخدام الجوال للتذكير باللقاءات الحية والتكليفات الذاتية.	ك	٢٣١	٤٧	١٥	٦	١١	٤,٥٥	٢م
		%	٧٥	١٥	٥	٢	٤		
١٤.	الاهتمام بالتطبيق الميداني ليشمل جميع التخصصات.	ك	١٥١	٥٥	٤١	٣١	٣٢	٣,٨٥	١٣
		%	٤٩	١٨	١٣	١٠	١٠		
١٥.	أن تبدأ اللقاءات الحية من أول الفصل الدراسي.	ك	١٤٤	٧٤	٤٦	٢١	٢٥	٣,٩٤	١٢
		%	٤٦	٢٤	١٥	٧	٨		
١٦.	إتاحة جدول الاختبارات في الموقع فترة تسجيل المقررات.	ك	٢١١	٦٣	٢٧	٤	٥	٤,٥٢	٥
		%	٦٨	٢٠	٩	١	٢		

م	السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية	التكرار و % المئوية	درجة موافقة أفراد العينة					المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بدرجة قوية جدا	موافق بدرجة قوية	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق		
١٧.	عدم وضع الاختبارات في أيام متتالية.	ك	١٨٧	٤٨	٢٥	١٣	٣٧	٤,٠٨	١٠
		%	٦٠	١٥	٨	٤	١٢		
١٨.	وضع مراكز اختبار للطالبات مستقلة عن مراكز الطلاب.	ك	١٨٨	٤٣	٣٨	١٨	٢٣	٤,١٥	٧
		%	٦١	١٤	١٢	٦	٧		
١٩.	زيادة عدد أسئلة الاختبار النهائي.	ك	١٣١	٣٣	٤٥	٢٣	٧٨	٣,٣٧	١٨
		%	٤٢	١١	١٥	٧	٢٥		
٢٠.	تنفيذ الاختبارات النهائية إلكترونياً.	ك	١٤٢	٤٣	٥٠	١٥	٦٠	٣,٦٢	١٥
		%	٤٦	١٤	١٦	٥	١٩		
٢١.	إشعار الطالب والطالبة بنتيجته الفصلية برسالة عبر الجوال أو البريد الإلكتروني.	ك	٢٦٠	٣٠	٨	٥	٧	٤,٧١	١
		%	٨٤	١٠	٣	٢	٢		
	المتوسط العام	٣,٩٣							

التعليق على الجدول السابق:

عند التأمل في الجدول (١٢) المتضمن (٢١) فقرة يهدف الباحث منها إلى معرفة أهم السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات من وجهة نظرهم؛ تتضح كثير من النتائج وأهمها:

– المتوسط الحسابي الموزون لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٩٣ من ٥) وهو متوسط يشير إلى موافقة أفراد العينة على السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية بدرجة قوية.

– هناك تفاوت في مدى موافقة أفراد العينة على السبل المقترحة لتطوير هذه الخدمات حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,١٢ إلى ٤,٧١) وهي متوسطات تتراوح بين الموافقة بدرجة متوسطة والموافقة بدرجة قوية جداً.

- تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قوية جداً على ستة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (إشعار الطالب والطالبة بنتيجته الفصلية برسالة عبر الجوال أو البريد الإلكتروني) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٧١)، ذلك أن معرفة نتيجة الاختبارات هي كما يراها كثير من الطلاب أهم شيء لديهم ونشرها في الموقع الالكتروني للعمادة يسبب لهم تأخيراً في الحصول عليها.

٢- (إمكانية تشغيل المحاضرات الحية من جميع الأجهزة الذكية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٥٥)، وهذا يسهل للطلاب حضور اللقاءات الحية من أي مكان دون الحاجة لاصطحاب أجهزتهم المحمولة في تلك الأماكن.

٣- (استخدام الجوال للتذكير باللقاءات الحية والتكليفات الذاتية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٥٥)، لورود النسيان وأحياناً بعض المساندين لا ينشئ اللقاء الحي إلا قبل وقته بدقائق فلا يتمكن الطالب من معرفة ذلك.

٤- (زيادة عدد المقررات المعتمدة في الفصل الصيفي لتشمل جميع المستويات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٥٤)، وذلك أن الفصل الصيفي الذي هو فرصة لدراسة بعض المقررات وخاصة لمن تأخر في بعضها، والنظام المعمول به في العمادة يقصر الفصل الصيفي على المستويات العليا وبعض المقررات في المستويات الوسطى.

٥- (إتاحة جدول الاختبارات في الموقع فترة تسجيل المقررات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٥٢)، وهذا يفيد الطالب في تسجيل المقررات حتى لا يكون عنده تعارض وقت الاختبار مما يسبب مشكلات للمسئولين في العمادة وفي مركز الاختبار وإرباكاً للطلاب أثناء الاختبارات، كما أن بعض الطلاب لايرغب في أن تكون الاختبارات متتالية فتصعب عليه المذاكرة.

٦- (وجود معايير لاختيار الأساتذة المساندين بحيث يكونوا من ذوي التخصص العلمي والكفاءة في التعليم الإلكتروني) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٣٥)، وهذا أمر مهم فالأستاذ الذي يتولى المساندة الأكاديمية في التعليم عن بعد لابد أن يكون مؤهلاً علمياً في التخصص الذي يدرسه ومؤهلاً فنياً في التعامل مع تقنية الفصول الافتراضية، وقد أكد العطاس (١٤٣٢هـ) في دراسته الاهتمام الكبير في بعض دول المقارنة بالجوانب التقنية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بمؤسسات التعليم عن بعد تأهيلاً كافياً، وبدونه فلن يفيد الأستاذ الطلاب علمياً وسيضيع وقت كثير بسبب جهله في التعامل مع هذه التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة جالوشا (١٩٩٧م) التي توصل فيها إلى أن من المعوقات التي تواجه الأساتذة في التعليم عن بعد نقص التدريب على توظيف التكنولوجيا، ودراسة فالينتين (٢٠٠٢م) التي توصل فيها إلى ضرورة تدريب الأساتذة دورياً لأنظمة التعليم عن بعد المتجددة، ودراسة السويدي (٢٠١٠م) التي توصل فيها إلى ضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس ونقص خبراتهم في مجال التعليم الإلكتروني وخاصة كبار السن منهم، ودراسة الغامدي (١٤٣٣ه) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المهارة في مجال الحاسب لصالح ذوي المهارة الكبيرة.

– كما تبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قوية على عشرة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١– (وضع مراكز اختبار للطالبات مستقلة عن مراكز الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,١٥)، وذلك أن الوقت بين اختباري الطلاب والطالبات لا يكفي أحياناً نظراً لوجود إشكالات في بعض المراكز مما يضطر المشرفات في مركز الطالبات إلى التأخر ويكون على حساب وقت اختبار الطلاب الذين يحضرون بعد خروج المشرفات وجميع الطالبات.

٢– (تكون المحاضرات التي تطبق فيها التكليفات الذاتية محددة من أول الفصل ومعلومة لدى الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,١٣)، وذلك لأهميتها لدى بعض الطلاب ويحرصون على حضورها ولكن لعدم معرفتهم بأوقاتها قد يفوتهم حضورها والإفادة منها.

٣– (تمديد وقت أداء التكليفات الذاتية مراعاة لظروف الاتصال بالإنترنت عند بعض الطلاب) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٠٩)، ذلك أن بعض المساندين يعطي الطلاب التكليف الذاتي (الواجبات) ويطالبهم بتقديمه خلال ساعة أو ساعتين، دون مراعاة أن النت قد يكون ضعيفاً في بعض المناطق أو أن الطالب في مكان لا يوجد به شبكة مما لا يتمكن معه من تقديم هذا المتطلب.

٤– (عدم وضع الاختبارات في أيام متتالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٠٨)، لأن كثيراً من الطلاب قد لا

يتمكنون من المذاكرة إلا في أيام الاختبارات حيث يرتبون إجازتهم في تلك الأيام نظراً لضغوط العمل المتواصلة.

٥- (توافق برنامج البلاك بورد للمحاضرات الحية مع نظام وندوز (٨) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٤,٠٣)، ذلك أن بعض الطلاب تعمل أجهزتهم الحاسوبية على نظام وندوز (٨) ولا يستطيعون من خلالها الدخول على برنامج البلاك بورد والاستماع للمحاضرات الحية والمنتديات العلمية للمقررات.

٦- (أن تبدأ اللقاءات الحية من أول الفصل الدراسي) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٩٤)، وهذا راجع إلى حرص كثير من الطلاب على الإفادة من الأيام الأولى للفصل الدراسي نظراً لقلة الأعمال والتكليفات العلمية ولأن تأخير اللقاءات الحية إلى الأسبوع الثالث أو الرابع مع ما يطرأ من أعمال لدى بعض المساندين تضطره إلى تأخر بعض اللقاءات تجعل هذه اللقاءات تكثر قبيل الاختبارات مما لا يتيح لبعض الطلاب الإفادة منها بالشكل المطلوب.

٧- (الاهتمام بالتطبيق الميداني ليشمل جميع التخصصات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٨٥)، وذلك أن بعض التخصصات وخاصة إدارة الأعمال تم استبدال مقرر التطبيق الميداني بمقرر دراسي نظري وذلك لكثرة الطلاب في هذا التخصص وعدم توفر جهات مناسبة للتطبيق والتدريب في كثير من المراكز والقرى النائية.

٨- (تحويل المقررات المسجلة إلى مقررات رقمية) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٨٤)، ليسهل تحميلها والاطلاع عليها حيث أن القراءة أسهل وأسرع من الاستماع والمشاهدة، وهذه النتيجة تتفق مع

دراسة إيمان الطويل (١٤٣٤هـ) التي توصلت إلى أن من أهم الآليات المقترحة للحد من المشكلات التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام توفير مكتبة رقمية للحصول على المراجع العلمية للمقررات.

٩- (تنفيذ الاختبارات النهائية إلكترونياً) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٦٢) لسهولته ودقته وللتخلص من مشكلات تظليل الإجابات وهل تم بشكل صحيح أم لا ؟.

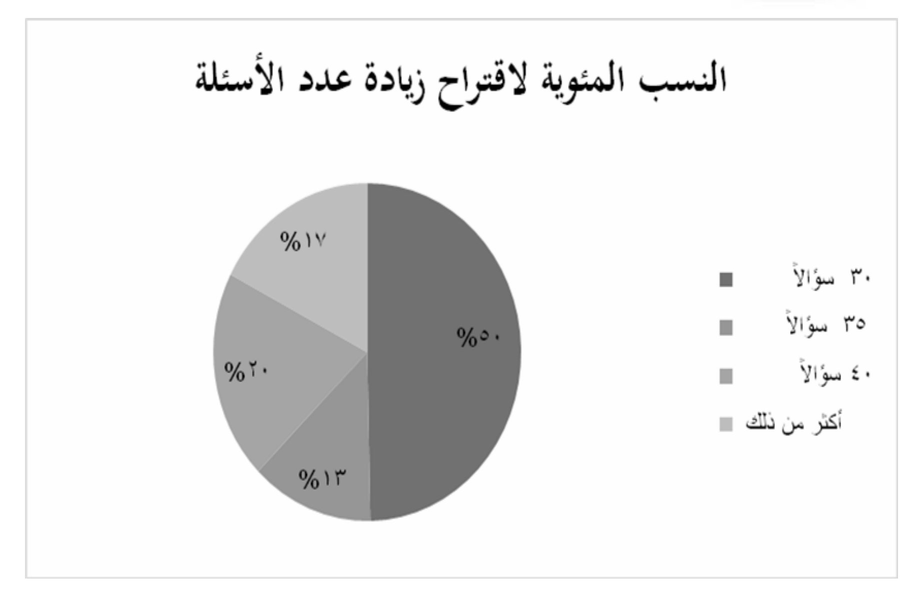
١٠- (وضع منتدى خاص بمقرر القرآن الكريم) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٤٣) للتعرف عل المقرر والمطلوب فيه وتقديم ما يشكل على المساند الأكاديمي في هذا المنتدى.

- كما تبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (يكون مدة أداء التكليفات الذاتية لجميع المواد بحسب تخصصها نظري أو تطبيقي) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٣٩)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن قرابة نصف أفراد العينة لا يوجد لديهم مقررات تطبيقية.

٢- (زيادة عدد أسئلة الاختبار النهائي) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,٣٧)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن قرابة نصف أفراد العينة توجد لديهم مقررات تطبيقية تحتاج الإجابة عن السؤال الواحد وقتاً طويلاً فهم لا يريدون زيادة الأسئلة، بينما النصف الآخر ليس لديهم تلك المقررات فيرغبون زيادة الأسئلة.

وبسؤال أفراد العينة في حالة زيادة عدد أسئلة الاختبار النهائي كم تقترح يكون عددها ؟ وكانت الخيارات المتاحة لهم (٣٠ سؤالاً) و(٣٥ سؤالاً) و(٤٠سؤالاً) و(أكثر من ذلك)، كانت إجابة أن ٥٠% من أفراد العينة يؤيدون زيادتها إلى (٣٠ سؤالاً)، و٢٠% يؤيدون زيادتها إلى(٤٠سؤالاً) و١٧% يؤيدون زيادتها إلى أكثر من (٤٠سؤالاً) بينما ١٣% فقط أيدوا زيادتها إلى (٣٥ سؤالاً) والشكل التالي يوضح توزيع أفراد العينة في إجابتهم على السؤال:



شكل رقم (٧)

٣- (تفعيل التكليفات الذاتية: الاختبارات القصيرة) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,١٨).

٤- (تفعيل التكليفات الذاتية: الواجبات) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,١٥)، ويمكن عزو هذه النتيجة في هذا المقترح والذي قبله إلى قناعة كثير من الطلاب بأهمية هذين المقترحين وفائدتهما وصعوبة الإفادة منهما بالوجه المطلوب نظراً لارتباطهم بأعمال عسكرية أو مدنية مرتبطة بالقطاعين العام والخاص، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الغديان (١٤٢٩هـ) التي توصل فيها إلى أن نصف أفراد العينة يرون عدم الموافقة على استخدام البريد الإلكتروني في استقبال الواجبات من خلاله والإجابة عليها وإرسالها للأستاذ بشكل متكرر.

٥- (وجود لقاءات حية لمقرر القرآن الكريم) حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون لموافقة أفراد عينة الدراسة على هذا المقترح (٣,١٢)، لاعتقاد بعض الطلاب أن مستواهم في القرآن الكريم جيد وليسوا بحاجة إلى مثل هذا اللقاء، أو أن اللقاء الحي يستلزم تلاوة الطالب أثناء اللقاء ولا يحب أن يتلو القرآن الكريم وقد تكون عنده أخطاء فيخجل أمام الآخرين، وقد ترى أيضاً الكثير من الطالبات أنها لا يسوغ لها التلاوة وتحسين القراءة بمسمع من الطلاب أثناء اللقاء الحي.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وسبل تطوير هذه الخدمات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ؟، قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين ANOVA واختبار ت T-Test لمعرفة الفروق في استجابات أفراد العينة، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في تلك الاستجابات، وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: بحث الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي استخدم الباحث تحليل التباين ANOVA وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) نتائج تحليل التباين ANOVA

للفروق في استجابات العينة حسب متغير المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الأول (رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية)	بين المجموعات	٢٠٠٨,٣١٥	٢	١٠٠٤,١٦	٢,٥٠١	٠,٠٨٤ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٣٢٤١,٠	٣٠٧	٤٠١,٤٤		
	الإجمالي	١٢٥٢٤٩,٣٢	٣٠٩			
الثاني (سبل تطوير الخدمات التعليمية)	بين المجموعات	٢٧٠,٦١٩	٢	١٣٥,٣١٠	٠,٦٢٥	٠,٥٣٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦٤٩١,٤٥٨	٣٠٧	٢١٦,٥٨٥		
	الإجمالي	٦٦٧٦٢,٠٧٧	٣٠٩			
الإجمالي	بين المجموعات	٢٢٨٤,٣٥٨	٢	١١٤٢,١٨	١,٦٧٥	٠,١٨٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٩٣٢٥,٩٢	٣٠٧	٦٨١,٨٤٣		
	الإجمالي	٢١١٦١٠,٢٧	٣٠٩			

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي، مما يشير إلى مستوى عال من الاتساق في استجابات أفراد العينة حول العبارات الواردة بالاستبانة ومحوريها

الفرعيين، ويعزى هذا إلى تقارب المستوى الدراسي لأفراد العينة، كما أنهم جميعاً ممن أمضى في الدراسة أكثر من ثلاث سنوات فتعارفوا وتناقلوا الخبرات فيما بينهم، وتعاملوا مع جميع الخدمات التعليمية الموفّرة لهم وجربوها وعرفوا نقاط الضعف والقوة في كل منها.

ثانياً: بحث الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص الدراسي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي استخدم الباحث تحليل التباين ANOVA وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين ANOVA

للفروق في استجابات العينة حسب متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الأول (رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية)	بين المجموعات	٦٥٠٧.٥	٤	١٦٢٦.٩	٤.١٧٩	٠.٠٠٣ دالة
	داخل المجموعات	١١٨٧٤١.٩	٣٠٥	٣٨٩.٣		
	الإجمالي	١٢٥٢٤٩.٣	٤			
الثاني (سبل تطوير الخدمات التعليمية)	بين المجموعات	١٢٥٥.١	٣٠٥	٣١٣.٨	١.٤٦١	٠.٢١٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٥٠٧.٠	٤	٢١٤.٨		
	الإجمالي	٦٦٧٦٢.١	٣٠٥			
الإجمالي	بين المجموعات	١٩٤٩٦.٧	٤	٤٨٧٤.٢	٢.٨٣٦	٠.٠٢٥ دالة
	داخل المجموعات	٢٠٤٠٢٣.١٤	٣٠٥	١٥٧٧.٨		
	الإجمالي	٢١١٦١٠.٢٧	٤			

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي في استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني المتعلق بسبل تطوير الخدمات التعليمية، وقد يفسر هذا بشمولية هذه المقترحات واستيعابها لجميع التخصصات المختلفة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص الدراسي، وذلك على الاستبانة مجملة والمحور الأول وهذا يعزى إلى اختلاف مجالات التخصصات العلمية ما بين المجال الشرعي واللغوي والإداري والاقتصادي، إضافة إلى اختلاف بعض الخدمات التعليمية من تخصص لآخر مثل الخدمات المرتبطة بالتطبيق العملي والبحث العلمي فهذه توجد في تخصصات الشريعة والدعوة واللغة العربية ولا توجد في تخصصات إدارة الأعمال والاقتصاد.

ولمعرفة اتجاه الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستجابة مجملة وعلى عبارات المحور الأول قام الباحث بتطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان:

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات

البعدية لاتجاه الفروق في استجابات العينة على الاستبانة مجملة

فئات المتغير	العدد (ن)	المجموعة الفرعية لألفا = ٠,٠٥
		١
الاقتصاد	١٥	١٧٣,٠٠٠٠
إدارة الأعمال	١٥٩	١٧٨,٣٥٢٢
اللغة العربية	٦	١٨٠,٠٠٠٠
الدعوة	٧٩	١٨٦,١٨٩٩
الشريعة	٥١	١٨٩,٤٧٠٦
الدلالة		٠,٤٤٥

ومن هذا الجدول يتضح أن الفروق في استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة متجهة لصالح طلاب تخصص الشريعة، وقد يعزى هذا إلى أن عينة كبيرة من يدرسون في تخصص الشريعة لم يكن هدفهم من الحصول على المؤهل الترقية الوظيفية أو العمل به بعد التخرج، وإنما كثير ممن التقى بهم الباحث بحكم عمله السابق في العمادة اختاروا تخصص الشريعة للتزود من العلم الشرعي، فبعضهم في مراتب عالية في قطاعات الدولة المختلفة العسكرية والصحية وغيرهما، ومن ثم جاءت نظرتهم لكثير من الخدمات التعليمية وسبل تطويرها مختلفة عن بقية أفراد العينة في التخصصات الأخرى.

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات

البعدية لاتجاه الفروق في استجابات العينة على المحور الأول

فئات المتغير	العدد (ن)	المجموعة الفرعية لألفا = ٠,٠٥
		١
الاقتصاد	١٥	٩٢,٨٦٦٧
اللغة العربية	٦	٩٣,٣٣٣٣
إدارة الأعمال	١٥٩	٩٥,٩٤٣٤
الشريعة	٥١	١٠٣,٠٧٨٤
الدعوة	٧٩	١٠٥,٦٢٠٣
الدلالة		٠,٤٢٩

ومن هذا الجدول يتضح أن الفروق في استجابات أفراد العينة على المحور الأول من الاستبانة متجهة لصالح طلاب قسم الدعوة، وقد يعزى هذا إلى أن كثيراً ممن يدرسون في تخصص الدعوة إنما اختاروا هذا التخصص لسهولته العلمية، وقد لاحظ الباحث على طلاب هذا التخصص بحكم عمله السابق في العمادة وإشرافه على بعضهم ضعف المستوى الدراسي عموماً، ويتمثل هذا في ضعف حضورهم اللقاءات الحية، وضعفهم في البحوث العلمية والتطبيق الميداني؛ ولهذا انعكس هذا الضعف على مدى رضاهم عن الخدمات التعليمية.

ثالثاً: بحث الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير الجنس:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي استخدم الباحث اختبار (ت) T-Test وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧) الفروق بين استجابات أفراد العينة

على الاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية حسب متغير الجنس

المحور	فئات المتغير	ن = العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الأول: (رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية)	طلاب	٢١١	٩٧,٥٨	٢٠,٣١	٣٠٨	٠,٠٢٠	٠,٨٨٩ غير دالة
	طالبات	٩٩	١٠٣,٢٢	١٩,٢٩			
الثاني: (سبل تطوير الخدمات التعليمية)	طلاب	٢١١	٨١,٣٨	١٤,٥٧	٣٠٨	٠,١٦٩	٠,٦٨١ غير دالة
	طالبات	٩٩	٨٥,٠٩	١٤,٧٣			
الإجمالي	طلاب	٢١١	١٧٨,٩٧	٢٧,٢٨٣	٣٠٨	٠,٨٦١	٠,٣٥٤ غير دالة
	طالبات	٩٩	١٨٨,٣١	٢٢,٤٥٤			

يتضح من الجدول السابق أن **نتائج اختبار ت** T-Test لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعا لمتغير الجنس، ويعزى هذا إلى تماثل الخدمات التعليمية المقدمة لأفراد العينة ذكوراً وإناثاً، وتساويهما في التعامل من قبل مشرفي الشؤون التعليمية والمساندين الأكاديميين؛ فطرق التسجيل في العمادة وتسجيل المقررات وحضور الفصول الافتراضية والاختبارات متماثلة لكلا الجنسين، كما أن أغلب مراكز الاختبارات متماثلة.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات:

نتائج الدراسة:

في ختام هذه الدراسة يلخص الباحث أهم ما توصل له من نتائج علمية:

أولاً نتائج الدراسة في واقع الخدمات التعليمية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

– قامت عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ممثلة في إدارة الشؤون التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣–١٤٣٤هـ بعدد من المهام والخدمات التعليمية تجاوزت تنفيذ ومتابعة أكثر من خمسة عشر خدمة تعليمية أساسية يتفرع منها العديد من المهام والخدمات التفصيلية، وقد تم ترتيب أهم هذه الخدمات حسب التقسيم التالي:

ت– الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة استعداداً للفصل الدراسي.

ث– الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة المتعلقة بتكليف المساندين الأكاديميين ومتابعة أدائهم.

ج– الخدمات التعليمية التي نفذتها العمادة بعد الانتهاء من أعمال المساندة الأكاديمية.

– الخلاصة الإحصائية بعدد اللقاءات الحية والمقررات والمساندين في الدورة التأهيلية والتخصصات العلمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣–١٤٣٤هـ بلغت (٣٨٩٩) لقاءً حياً لـ (٣٠٢) مقرراً دراسياً ساند فيها (٢٦٨) مسانداً أكاديمياً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ثانياً نتائج الدراسة في معرفة مدى رضا أفراد العينة عن الخدمات التعليمية التى وفرتها لهم عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

– المتوسط الحسابي الموزون لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٥٥ من ٥) وهو متوسط يشير إلى رضا أفراد العينة عن الخدمات التعليمية بدرجة عالية.

– أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة عالية جداً على اثنتين من الخدمات التعليمية، وهي كالتالي:

١– (تقديم إفادة القبول لمن يحتاجها من الطلاب).

٢– (طريقة تسجيل الطالب للمقررات بداية كل فصل).

– كما أن أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة عالية على سبع عشرة خدمة تعليمية، وهي كالتالي:

١– (الطريقة المتبعة في اختيار الطالب لمركز الاختبار).

٢– (تقديم إفادة خريج لمن يحتاجها).

٣– (مستوى تعامل المسئولين في مركز الاختبار مع الطلاب).

٤– (المستوى العلمي للأساتذة الذين قاموا بتسجيل المقررات).

٥– (الكيفية التي يتم بها إعلان الجداول الدراسية للطلاب).

٦– (عدد أيام اللقاءات الحية أربعة أيام في الأسبوع فقط).

٧– (مستوى تعامل المراقبين في مركز الاختبار مع الطلاب).

٨– (إعداد جدول للاختبار خاص بكل طالب).

٩– (عدد أسئلة الاختبار في كل مقرر ٢٥ سؤالاً).

١٠– (مناسبة الجداول الدراسية لظروف الطلاب).

١١– (المادة العلمية المسجلة للمقررات).

١٢– (المستوى العلمي للمساندين الذين يقدمون اللقاءات الحية).

١٣– (معرفة الطلاب بمفردات المقررات).

١٤- (أوقات اللقاءات الحية بعد العصر وبعد العشاء فقط).

١٥- (عدد اللقاءات الحية للمقررات كل ساعة في الجدول لها خمسة لقاءات).

١٦- (إخراج نتائج الاختبارات عبر موقع العمادة).

١٧- (مستوى تعامل المساندين مع الطلاب).

- كما تبين أن أفراد عينة الدراسة راضون بدرجة متوسطة عن تسع خدمات تعليمية، وهي كالتالي:

١- (مستوى الخدمة والنظافة في مركز الاختبار).

٢- (المنتدى العلمي لكل مقرر).

٣- (مستوى تفاعل المساندين مع أسئلة الطلاب في المنتديات).

٤- (المنتدى العام للتخصص).

٥- (إجراءات تسجيل مقرر البحث العلمي).

٦- (مستوى تعامل الأساتذة في التطبيق الميداني).

٧- (التكليفات الذاتية: الاختبارات القصيرة).

٨- (التكليفات الذاتية: الواجبات).

٩- (أسلوب تنفيذ التطبيق الميداني).

ثالثاً نتائج الدراسة في معرفة أهم السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات من وجهة نظرهم كما يلي:

- المتوسط الحسابي الموزون لإجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٩٣ من٥) وهو متوسط يشير إلى موافقة أفراد العينة على السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية بدرجة قوية.

- أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قوية جداً على ستة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب متوسط موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (إشعار الطالب والطالبة بنتيجته الفصلية برسالة عبر الجوال أو البريد الإلكتروني).

٢- (إمكانية تشغيل المحاضرات الحية من جميع الأجهزة الذكية).

٣- (استخدام الجوال للتذكير باللقاءات الحية والتكليفات الذاتية).

٤- (زيادة عدد المقررات المعتمدة في الفصل الصيفي لتشمل جميع المستويات).

٥- (إتاحة جدول الاختبارات في الموقع فترة تسجيل المقررات).

٦- (وجود معايير لاختيار الأساتذة المساندين بحيث يكونوا من ذوي التخصص العلمي والكفاءة في التعليم الإلكتروني).

- كما تبين من الدراسة أن أفراد العينة موافقون بدرجة قوية على عشرة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (وضع مراكز اختبار للطالبات مستقلة عن مراكز الطلاب).

٢- (تكون المحاضرات التي تطبق فيها التكليفات الذاتية محددة من أول الفصل ومعلومة لدى الطلاب).

٣- (تمديد وقت أداء التكليفات الذاتية مراعاة لظروف الاتصال بالإنترنت عند بعض الطلاب).

٤- (عدم وضع الاختبارات في أيام متتالية).

٥- (توافق برنامج البلاك بورد للمحاضرات الحية مع نظام وندوز (٨)).

٦- (أن تبدأ اللقاءات الحية من أول الفصل الدراسي).

٧- (الاهتمام بالتطبيق الميداني ليشمل جميع التخصصات).

٨- (تحويل المقررات المسجلة إلى مقررات رقمية).

٩- (تنفيذ الاختبارات النهائية إلكترونياً).

١٠- (وضع منتدى خاص بمقرر القرآن الكريم).

- كما تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة من السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب موافقة أفراد العينة عليها وهي كالتالي:

١- (يكون مدة أداء التكليفات الذاتية موحداً لجميع المواد بحسب تخصصها نظري أو تطبيقي).

٢- (زيادة عدد أسئلة الاختبار النهائي)، وبسؤال أفراد العينة عن العدد المقترح للزيادة أفاد أكثر من ٥٠% من العينة على زيادتها إلى (٣٠ سؤالاً).

٣- (تفعيل التكليفات الذاتية (الاختبارات القصيرة) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها).

٤- (تفعيل التكليفات الذاتية (الواجبات) بشكل أفضل ووضع جزء من درجة المقرر عليها).

٥- (وجود لقاءات حية لمقرر القرآن الكريم).

رابعاً نتائج الدراسة في معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول رضاهم عن الخدمات المقدمة لهم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وسبل تطوير هذه الخدمات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي؟ وقد جاءت النتائج كما يلي:

- أشارت نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

- أشارت نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي في استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني المتعلق بأساليب تطوير الخدمات التعليمية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص الدراسي وذلك على الاستبانة مجملة وفي المحور الأول، وباختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق توصل الباحث أن الفروق في الاستبانة مجملة جاءت لصالح طلاب قسم الشريعة وفي المحور الأول لصالح طلاب قسم الدعوة.

- أشارت نتائج اختبار ت T-Test إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة ومحوريها الأول والثاني تبعا لمتغير الجنس.

* * *

توصيات الدراسة:

في ختام هذه الدراسة وبناء على ما توصل له الباحث من نتائج فإنه يوصي بعدد من التوصيات العلمية العامة والتفصيلية:

أولاً التوصيات العامة:

- ضرورة المحافظة على مستوى الأداء الجيد المقدم من عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد للطلاب المنتسبين والطالبات المنتسبات في مجال الخدمات التعليمية التي حصلت على رضا أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية وعالية جداً، وعددها (١٩) خدمة تعليمية.
- ضرورة العمل على تطوير الخدمات التعليمية التي لم تحصل على درجة رضا عالية من قبل أفراد عينة الدراسة وهي تسع خدمات تعليمية، تتركز في إجراءات تسجيل البحث العلمي والتكليفات الذاتية ومنتديات التخصصات والتطبيق الميداني ومستوى الخدمة والنظافة في مراكز الاختبارات.
- ضرورة العمل على تفعيل السبل المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية وحصلت على تأييد وموافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة قوية جداً أو قوية وهي (١٦) مقترحاً.

ثانياً التوصيات التفصيلية:

- إبقاء عدد أسئلة الاختبار كما هي (٢٥) سؤالاً، وفي حالة اعتماد درجة للأعمال الفصلية فيمكن زيادة عدد الأسئلة إلى (٣٠) سؤالاً يقيم كل سؤال من (٢,٥) درجة، وتكون درجة الأعمال الفصلية (٢٥) درجة تقسم بين الاختبارات القصيرة (١٠) درجات، والواجبات (١٠) درجات، والحضور (٥) درجات.
- إبقاء الأيام والأوقات المخصصة للقاءات الحية كما هي لحصولها على درجة رضا عالية.

- وضع لقاءات حية خاصة للطالبات، وتتأكد هذه التوصية عند اعتماد لقاءات حية للقرآن الكريم.
- إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب في المستويات المختلفة للإفادة من فرصة الدراسة بالفصل الصيفي.
- تطوير الخدمات التقنية لتشمل الإفادة من الأجهزة الذكية وخاصة أجهزة الاتصال (الجوال) في التذكير باللقاءات الحية وإشعار الطالب بنتيجته الفصلية وإمكانية تشغيل اللقاءات الحية منها.
- العمل على تطبيق التدريب الميداني في جميع التخصصات التي تحتاج إلى ذلك.
- وضع مراكز لاختبار الطالبات مستقلة عن مراكز اختبار الطلاب.
- العمل على تنفيذ الاختبارات النهائية إلكترونياً.

* * *

مراجع الدراسة:

أولاً المراجع العربية:

أ- الكتب والدراسات:

- أبوعمه، عبدالرحمن (١٤٢٢هـ) واقع التعليم عن بعد ومستقبله في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تقرير غير منشور، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة التعليم عن بعد (د.ت) نبذة عن نظام الانتساب المطور، مطابع الجامعة، الرياض.
- حبيب، فائقة سعيد(١٤١٢هـ)تقويم أساليب الاتصال التعليمي والخدمات الإرشادية بنظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حجي، أحمد إسماعيل (١٤٢٤هـ) التعليم الجامعي المفتوح عن بعد: من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية مدخل إلى علم تعليم الراشدين المقارن، دار عالم الكتب، القاهرة.
- الحماد، صالح عبدالله (١٤٣٣هـ) بعض المشكلات التي تواجه مراكز اختبارات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.
- الزهراني، إبراهيم أحمد (١٤٣٥هـ) إمكانية تطبيق التعليم عن بعد بالكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بحث مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير الآداب في التربية، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- السويدي، فيصل بن عبدالله (٢٠١٠م) التحقيق في التحديات التي تواجه قيادة التعلم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وآثارها المترتبة على التغيير التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة هِل، المملكة المتحدة.

- الشواف، حنان (١٤٢٧هـ)، نظام الانتساب بكليات البنات في المملكة العربية السعودية ـ نموذج مقترح ـ رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبدالحي، رمزي أحمد (٢٠١٠م) التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- العبدالله، منيرة محمد (١٤١٥هـ)، الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العريني، سارة إبراهيم (٢٠٠٥م) التعليم عن بعد، مطابع الرضا، الرياض.
- العطاس، طالب بن صالح بن حسن (١٤٣٢هـ)، أسس تطوير التعليم عن بُعد في جامعات المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، بحث مكمل لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية من قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، إدارة الشؤون الأكاديمية (١٤٣٤هـ) تقرير قسم الخدمات التعليمية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، غير منشور.
- عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، إدارة الشؤون الأكاديمية (١٤٣٤هـ) التقرير الإحصائي لقسم الخدمات التعليمية للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤ه، غير منشور.
- الغامدي، أحمَد بن عبدالله عطيّه (١٤٣٣هـ)، تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في بعض الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلاب نحوه، دراسة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدّكتوراه في فلسفة التربية، قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغديان، عبدالمحسن عبدالرزاق (١٤٢٩هـ) بعنوان التعلم الإلكتروني: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- الكيلاني، تيسير (١٩٩٨م). التعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، ندوة التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- الطويل، إيمان (١٤٣٤هـ). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقترحات الحد منها، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.
- مازي، عبدالحليم (١٤٣١هـ). أنماط التعليم العالي، تقرير غير منشور، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي، الرياض.
- مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة (١٤٣١ه). لائحة التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، رقم القرار (٥/٦٠/١٤٣١) وتاريخ ١٤٣١/٦/٢٢هـ الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي، الرياض.
- المحيسن، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٨م). نظام الانتساب في المملكة العربية السعودية وخطوات نحو التعليم الإلكتروني، بحث مقدم للمؤتمر والمعرض الدولي الثاني لمركز زين للتعلم الإلكتروني، المنامة.
- المدرع، أحلام فالح (١٤٣٦هـ). دراسة تقويمية لنظام التعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهدافه وفلسفته، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- وزارة التعليم العالي، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي (١٤٣٢هـ). السجل الوطني للتعليم العالي، الإصدار الأول، المجلد الثاني، الرياض.

ب - المواقع الإلكترونية:

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، موقع العمادة على الرابط:

https://elearn.imamu.edu.sa/profile/Pages/default.aspx(

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، موقع العمادة على الرابط:

(http://deanships.imamu.edu.sa/eLearn/Pages /e٥٧٧٨٣٨٣-dd٩٥-٤dfb-٨١e١ -a٦٠٧e٨٩٧eff١.aspx)

- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، موقع العمادة على الرابط:

)http://elearn.imamu.edu.sa/elearn/AboutUs/Pages/default.aspx(

- الجامعة العربية المفتوحة على الرابط:

https://www.arabou.edu.kw/index.php?option= com_k٢&view=item&id=٢٤٨&lang= ar.

- الجامعة العربية المفتوحة، موقع الجامعة على الرابط: https://www.arabou.edu.kw/ index.php? option=com_k٢&view=item&layout=item&id=٨٥&Itemid=٤٤٦&lan

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Gilbert J, Morton S, and Rowley, J, (٢٠٠٧).E-Learning:The Student Experience, British Journal of Educational Technology, ٣٨,(٤), ٥٦٠-٥٧٣.
- -Carswell, L., Thomas, P., Peter, M., Price, B., and Richards, M., (٢٠٠٠), Distance Education Via the Internet: The Student Experience, British Journal of Educational Technology, ٣١(١), ٢٩-٤٦.

– Miers, M, Brenda, C, Pollard, K, Caroline, R., Thomas, J & Turtle, A, (٢٠٠٧). Online Interprofessional Learning: The Student Experience, Journal of Interprofessional Care, Vol. ٢١(٥), ٥٢٩–٥٤٢.

– Valentine, D. (٢٠٠٢). Distance Learning: Promises, problems and Possibilities. Online Journal of Distance Learning Administration, ٥ (٣), Retrieved on ٢٠/١٢/٢٠٠٤, from:

http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall٥٣/valentine٥٣.html

– Galusha, J.M. (١٩٩٧). Barriers to learning in distance education. Interpersonal Computing and Technology, ٥

* * *

26 Research and Studies Center in Higher Education. (1432). National register of higher education (1st ed. Vol.2). Ministry of Higher Education, Riyadh.

27 The Arab Open University. Retrieved from https://www.arabou.edu.

28 The Arab Open University. Retrieved from https://www.arabou.edu.kw/index.php?option = com_k2 & view = item & layout = item & id = 85 &Itemid = 446 &lan

* * *

17 Al-Urayni, S. (2005). Distance education. Riyadh: Al-RiDHa Press.

18 Al-Zahraani, I. (1435). The possibility of applying distance education in humanities colleges in King Saud University from the perspective of faculty members (A research presented to complete the requirements for obtaining a master's degree of Arts in Education). Educational Policy Department, Faculty of Education, King Saud University.

19 Deanship of Distance Education.(n. d.). An overview of the developed Part-Time system. Riyadh: Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

20 Deanship of E-Learning and Distance Education, Administration of Academic Affairs. (1434). Report of educational services department for the second semester of the academic year 1433/1434 AH (Unpublished).

21 Deanship of E-Learning and Distance Education,Administration of Academic Affairs. (1434). Statistical report of the department of educational services for the academic year 1433/1434 AH (Unpublished).

22 Habeeb, F. (1412). Evaluating the patterns of educational communication and guidance services at King Abdulaziz University developed affiliation system (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

23 Hajji, A. (1424). Distance/open university education: From education by correspondence to the virtual university: An introduction to the science of comparative adult education. Cairo: DaarAalam Al-Kutub.

24 Higher Education Council, General Secretariat. (1431). Regulations of distance education in higher education institutions in Saudi Arabia, resolution no. (5/60/1431) dated 22/06/1431 AH. Riyadh: The General Secretariat of the Council of Higher Education.

25 Maazi, A. (1431). Higher education patterns (Unpublished report). Research and Studies Center at the Ministry of Higher Education, Riyadh.

http://elearn.imamu.edu.sa/elearn/AboutUs/Pages/default.aspxAl-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Deanship of E-learning and Distance Education. Retrieved from https://elearn.imamu.edu.sa/profile/Pages/default.aspx

10 Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Deanshipof E-learning and Distance Education. Retrieved from http://deanships.imamu.edu.sa/eLearn/Pages /e5778383-dd95-4dfb-81e1 -a607e897eff1.aspx

11 Al-Kaylaani, T. **(1998).** Distance education in light of information and communication technology (Distance Education Symposium, ArabLeague Educational, Cultural and Scientific Organization (ALESCO)). Tunisia.

12 Al-Mudarra`, A. (1436). An evaluative study of the distance education system at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in light of its objectives and philosophy (Unpublished complementary research for a master's degree). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

13 Al-MuHaysin, I. (2008). Part Time system in Saudi Arabia and the steps towards e-learning (A paper presented to the Second International Conference and Exhibition of Zain E-Learning Centre). Manama.

14 Al-Shawwaaf, H. (1427). Part Time system in women’s colleges in Saudi Arabia: A proposed model (Unpublished master’s thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh.

15 Al-Suwaydi, F. (2010). Investigating the challenges facing distance education leadership in Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University and its implications on organizational change at the University (Unpublished master’s thesis). University of Hull, United Kingdom.

16 Al-Taweel, I. (1434). Academic problems facing female students of distance education at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University and proposals to reduce them(Unpublished complementary research for earning master's degree). College of Social Sciences, Riyadh.

List of References:

1 Abdulhay, R. (2010). Distance education in the Arab world and the challenges of the twenty-first century. Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.

2 Abu Ummah, A. (1422). The realities of distance education and its future in higher education in the Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished report). Riyadh: Research and Studies Center, Ministry of Higher Education.

3 Al-Abdullah, M. (1415). Educational wasting of the Part Time system at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Unpublished master’s thesis). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

4 Al-ATTaas, T. (1432). The foundations of the development of distance education in universities in the Kingdom of Saudi Arabia in light of contemporary global trends (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.

5 Al-Ghaamdi, A. (1433). Evaluation of the effectiveness of distance education system in some Saudi public universities and students' attitudes towards it (A study submitted as a supplementary requirement for a doctoral degree in Philosophy of Education). University of Umm Al-Qura, Makkah.

6 Al-Ghudayyaan, A. (1429). E-learning: An evaluative study of the experience of Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the perspective of male and female students. Journal of Humanities and Social Sciences, Deanship of Scientific Research, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

7 Al-Hammaad, S. (1433). Some of the problems facing distance education exam centers at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Unpublished master’s thesis). College of Education, Riyadh.

8 Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Deanship of E-learning and Distance Education. Retrieved from

The Educational Services Provided to Students of the Enhanced Part-Time Programat Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University: A Developmental Evaluation Study

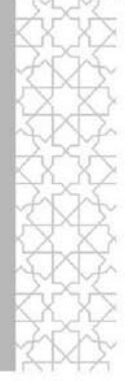
Dr. Abdullah Ibn MuHammad Al-Rashood
Assistant Professor
Department ofFundamentals of Education
College ofSocial Sciences

Abstract:

This study aims to evaluate the educational services provided to students of theenhanced Part-Time Program at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University highlighting the most important means of developing these services. The researcher uses the descriptive documentary method as well as the descriptive survey method using the questionnaire as instrument in the survey study. The study sample consists of (310) male and female students.

The study reveals a number of findings. First, The Deanship of E-Learning and Distance Education undertakes a number of tasks and educational services amounting to more than 15 basic educational serviceswhich include several secondary tasks and services. Second, the number of live sessionswas 3899 during the second semester of the academic year 1433/1434 AH for 302 courses, run by 268 faculty. Third, the study sample participants are highly satisfied with the educational services as the weighted arithmetic mean of their responses shows and which is 3.55 out of 5.0. They are also highly satisfied with two educational services; namely, providing a statement of acceptance for students who need it, and the way a student registers for courses at the start of a new academic term. Fourth, the study sample participants are highly satisfied with 17 educational services, moderately satisfied with 9, and least satisfied with the services concerning self-assignments and field training.Fifth, the study sample participants strongly agree to the proposals for developing educational services, with an average of 3.93 out of 5.0. Sixth, the study sample participants *strongly agree* to 6 of the proposed means to develop educational services, including: notifying students of their mid-term results via SMS or e-mail, possibility of running live lectures from all smart devices, and increasing the number of approved courses in the summer term to include all levels. Seventh, there are no statistically significant differences in the responses of the sample participants according to the variables of level and gender. Eighth, there are statistically significant differences in the responses of the sample participants in regards to the variable of specialization in favor of the students of Shari`aCollege. The first theme is in favor of the students of Da`wahCollege, whereas there are no statistically significant differences in the responses of the sample study regarding the second theme concerning the means of developing educational services.

On the basis ofthese findings, the researcher presents a number of academic recommendations. The most significant of which is the need to maintain the performance level provided by the Deanship for male and female students in the area of educational services, which are 19, that have had high and very high satisfaction levels. Second, developing the 9 educational services that have not received a high satisfaction level. Finally, activating ways of developing educational services that received the support and approval of the sample population of the study.



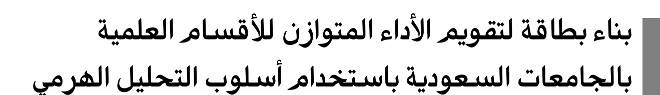
بناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي

د.غربي بن مرجي الشمري

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الجوف





بناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي

د.غربي بن مرجي الشمري

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة الجوف

ملخص البحث:

وهـدفت إلـى بنـاء بطاقـة لتقـويم الأداء المتـوازن فـي الأقـسام العلميـة بالجامعـات الـسعودية. وقـد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي والاستنباطي وأسلوب التحليل الهرمي لترتيب أبعادها ومؤشراتها وفقاً لأهميتها النسبية. وجاءت أبرز نتائجها بتحديد أبعادها وترتيب مؤشراتها حسب الأهمية النسبية لكل بعد، حيث جاء بعد الإدارة الجامعية في مقدمة هذه الأبعاد، فبعد التدريس الجامعي، ثم بعد البحث العلمي، ثم بعد الإرشاد الأكاديمي والطلابي، وأخيرا بعد خدمة المجتمع، كما أوضحت الدراسة إمكانية التغلب على مشكلة التحيز الشخصي في بناء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وترتيب مؤشراتها من خلال تطبيق أسلوب التحليل الهرمي المبني على استخدام أساليب رياضية موضوعية.

- العمل على تفعيل سبل تطوير الخدمات التعليمية التي حصلت على تأييد وموافقة أفراد عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: بطاقة الأداء المتوازن، الأقسام العلمية، التحليل الهرمي.



المقدمة:

ترتكز ثروة الأمم وقوتها على ما تمتلكه من موارد بشرية مؤهلة علمياً وعملياً، حيث يساعد التعليم المتميز على تعزيز المعرفة لدى الأفراد، وتواجه المنظمات في الدول النامية عدة تحديات منها العولمة، والتحديات الاقتصادية، والتطور السريع في تكنولوجيا المعلومات، حيث يساعد التعليم على مواجهة تلك التحديات من خلال التفكير الاستراتيجي الذي يحقق التكيف بنجاح مع بيئة المستقبل (Nayer، Mashhaddi and Mohajer، ٢٠٠٧)، مما يحتم تبني الإدارة الجامعية لمفاهيم وقواعد جديدة تستوعب وتتناسب مع تحديات العصر، وتكسر الفروض البيروقراطية التقليدية غير الفاعلة، وتسهم في ترتيب وتأهيل منظوماتها البشرية، وتفعيل إمكاناتها المادية (زاهر، ٢٠٠٥، ص٣٣٢).

وفي إطار سعي مؤسسات التعليم العالي لتقويم الأداء كمّاً ونوعاً، فقد استخدمت العديد من الأساليب الكمية، ومن أهمها "بطاقة الأداء المتوازن" التي تعد أداة للقياس والتقويم والمراجعة، اذ تترجم رؤية ورسالة واستراتيجية المنظمة لواقع عملي (Bremser and White، ٢٠٠٠,p.٩٣)، فضلاً عن اعتبارها مدخلاً هاماً للإدارة في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، وضرورة لاستمرارية المنظمة ونجاحها (Panoley، ٢٠٠٥، pp.٢٢-٢٣).

وتستخدم بطاقة الأداء المتوازن منهجاً أكثر شمولية في جمع وتحليل المعلومات اللازمة لتقدير الأداء بدقة، كما أنها تشتمل على أبعاد تتضمن مفاصل العمل والأنشطة الرئيسة والفرعية، وما ينبثق عنها من عمليات، وعليه فقد برزت فكرة الدراسة المتمثلة ببناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية في الجامعات السعودية باستخدام

أسلوب التحليل الهرمي، للإسهام في تحقيق تلك الأقسام لدورها المأمول في تميز مخرجاتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

حققت بطاقة الأداء المتوازن نجاحاً ملحوظاً في قطاع الأعمال، وبالرغم من ذلك هناك القليل من الدراسات حاولت استخدامها في قطاع التعليم (Bead، ٢٠٠٩، p.١٧)، من هنا اوصت دراسة السوافيري، والمشيقح (٢٠١١م) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاختبار تطبيق نظام قياس وتقييم الأداء المتوازن في الجامعات والمستشفيات. كما أوصت دراسة تهامي (٢٠٠٦م) باستخدام الأساليب الكمية – مثل أسلوب التحليل الهرمي – لترشيد التطبيق العملي لنموذج القياس المتوازن للأداء، اذ أن معظم الدراسات اعتمدت في تحديد أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ومؤشراته على الأحكام الشخصية للمديرين، مما نتج عنه تحيزا لمعيار أو مؤشر معين، قلل من فعالية استخدام البطاقة، وبناء عليه برزت الحاجة لاستخدام أسلوب علمي يؤدي إلى القضاء على هذا التحيز والوصول الى نتائج موضوعيه.

وعليه، يمكن صياغة اسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية وفقا لأهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي؟

٢. ما مؤشرات كل بعد من أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة فيما يلي:

١. تحديد أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية، باستخدام أسلوب التحليل الهرمي في ترتيبها وفقاً لأهميتها النسبية.

٢. تحديد مؤشرات كل بعد من أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية، باستخدام أسلوب التحليل الهرمي في ترتيبها وفقاً لأهميتها النسبية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من استخدامها لأسلوب كمي يقضي على التحيز في تحديد أبعاد ومؤشرات بطاقة تقويم الأداء المتوازن وترتيبها وفقاً لأهميتها النسبية، مما يؤمل أن تسهم في تقويم أداء الأقسام العلمية – التي تعتبر حجر الأساس في العمل الأكاديمي بالجامعات السعودية – بطريقة موضوعية، فضلاً عن كونها إسهاما في إثراء المكتبة العربية بالأبحاث والدراسات المتعلقة بإدارة التعليم العالي وتحسين مخرجاته.

مصطلحات الدراسة:

- **بطاقة الأداء المتوازن:** وتعرف بأنها أداة للإدارة والتخطيط الاستراتيجي تربط بين رؤية واستراتيجية المنظمة لتحسين الاتصالات الداخلية والخارجية، ومقارنة الأداء بالأهداف الاستراتيجية Karpagam and Suganthi، (٢٠١٢,p.٤٦)، وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها أداة لترجمة الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية للأقسام العلمية بالجامعات السعودية، وتقويم أدائها وفقاً لأبعاد ومؤشرات مرتبة طبقاً لأهميتها النسبية.

- **أسـلوب التحليـل الهرمـي:** ويعـرف بأنـه أداة كميـة لترتيـب أولويـات حـل المشـكلات والمتغيرات بالاعتماد على بدائل ومعايير مناسـبة (Sureshchandar and Leisten، ٢٠٠٦,p.١٧)، ويعـرف إجرائيـا بأنـه أحـد الأسـاليب الكميـة الموضوعية الدقيقـة لتحديـد وترتيـب أبعـاد ومؤشـرات بطاقـة تقـويم الأداء المتـوازن للأقـسام العلميـة بالجامعات السعودية وفقاً لأهميتها النسبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ان ما نشهده اليوم من ثورة تكنولوجية ومعرفية، وتغيرات وتحديات مستمرة، ليؤكد الدور الهام للجامعة في تحقيق مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر(باكير،٢٠١١، ص ٤٧). فالوعي بأهمية اعتماد برامج الكليات والجامعات المحلية – تربوية وغير تربوية – من جهات خارجية، قد لا يكون مجدياً بصفة مستمرة ما لم تعززه قناعات نابعة من الشعور الذاتي من منسوبي كل كلية، وجامعة بضرورة تجويد برامجها، وتحسين مستوى أداء مخرجاته (القرني، ١٤٣٢ه، ص١٤)، ولما كان القسم العلمي هو الوحدة التنظيمية للجامعة، فكلما كان أداؤه متسماً بالكفاءة والفاعلية وبالحيوية والإنتاجية، انعكس ذلك إيجاباً على تحقيق أهدافها، مما أبرز الاتجاه نحو الاهتمام بالأقسام العلمية في الجامعات وتطويرها (حرب،٢٠١٢، ص٣٠٠)، كما انها تمثل المحرك الأساس في عملية تحويل المدخلات التعليمية إلى مخرجات تحقق طموحات الجامعة، والطموح الشخصي للطلاب والطالبات، وحاجة سوق العمل (الثبيتي، ٢٠١٤، ص١٧).

واذ يعد الارتقاء بالقسم العلمي أهم السبل المعاصرة لتجويد أداء مؤسسات التعليم العالي وتميزها (المطيري،١٤٢٤هـ، ص٣٥)، فان نمط الإدارة الجامعية الذي يحقق التميز والفعالية، المتسم بالتطور والكفاءة في ترشيد الموارد والمعطيات المتاحة هو النمط الملائم لمواجهة التحديات المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي والجامعي

(مدكور، ٢٠٠٥، ص١٤٦)، من خلال تطبيق الأساليب الحديثة لتقويم الأداء في اقسامها العلمية.

وقد أشارت مارتن وساوفاجيوت (Martin and Sauvagot، ٢٠١١) إلى إمكانية تقسيم المؤشرات ذات العلاقة بتقويم أداء النظم التعليمية الجامعية وكفاءتها إلى أنواع عدة وهي على النحو التالي:

الأول: المؤشرات الإحصائية وهي التي تتضمن معلومات عن الطلاب وتوجهاتهم، والبرامج والدرجات العلمية، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم وتخصصاتهم، والثاني: مؤشرات مراقبة السياسة التعليمية، وأثار السياسات والخطط التي تتبنها المؤسسات وتهدف لرصد وقياس أداء التعليم العالي، أما النوع الثالث: فهي المؤشرات الإدارية وتوفر الخلفيات معلوماتية للقيادات الجامعية، والبنية التحتية والمستويات التعليمية والموارد البشرية والمالية لهذه المؤسسات.

وتعتبر بطاقة الأداء المتوازن نظاما للإدارة والتخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى ترجمة رؤية ورسالة واستراتيجية المنظمة إلى واقع عملي، كما تلعب دوراً جوهرياً في تحقيق التكامل بين الخطط طويلة الأجل وقصيرة الأجل (Kaplan and Norton، ٢٠٠١,p.٣)، ويرجع ظهورها إلى العام ١٩٩٠م عندما قدّم كابلن ونورتون Kaplan and Norton نموذجاً متكاملاً لبطاقة الأداء المتوازن تضمن أربعة أبعاد رئيسة هي:

- **البعد المالي:** ويتعلق بصورة المنظمة كما تبدو للأطراف ذات العلاقة، ويركز على نجاحها المالي، ومن أهم مقاييسه العائد على الاستثمار، ومعدل الأصول المتداولة، ومعدل النمو، ويعد مؤشرا لمدى مساهمة استراتيجية المنظمة في تحسين قدرتها

المالية، وخفض التكاليف إلى أقل حد ممكن وتعظيم الربحية، كما يهتم بميزانيات الأقسام العلمية، وتوفير احتياجاتها وتجهيزاتها.

- **بعد العملاء:** ويتعلق بتحسين صورة المنظمة أمام عملائها، لضمان البقاء والاستمرار، ومن اهم مؤشراته رضا العملاء، واستمراريتهم، وعدد الفاقد منهم، ونسبة العملاء الجدد (Kaplan and Norton، ٢٠٠٤,p.٧٣)، من خلال استطلاع آراء وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والمجتمع المحلي.

- **بعد العمليات الداخلية:** ويتضمن ابرز العمليات التي يجب أن تتفوق فيها المنظمة لتحقيق أهدافها، ومعالجة أي انحرافات عن المسار الصحيح لتحقيق التميز. ومن أهم مقاييسه مدى انجاز المهام في وقتها، واستخدام تكنولوجيا المعلومات، كما يشمل العمليات التشغيلية والتنظيمية، والإدارية، والإبداعية في عمليات التدريس، وتوصيف وتقييم البرامج العلمية، والاختبارات، والإرشاد الطلابي والأكاديمي.

- **بعد التعليم والتطوير:** ويهتم بكيفية تعزيز المنظمة لقدرتها على التغيير والتطوير، ويركز على العاملين بها، إذ يعنى بتطوير البرامج التعليمية، واستحداث برامج جديدة طبقاً لاحتياجات سوق العمل، ومن أهم مقاييسه ميزانية البحث والتطوير، وميزانية التدريب.

ويعد هذا النموذج الأكثر شيوعاً في مجاله، بالرغم من توالي ظهور العديد من النماذج، كونها أداة إدارية قوية للتقويم والمراجعة، كما اكدت العديد من الدراسات أن المشكلة لدى ٧٠% من المنظمات ليست الاستراتيجيات السيئة، ولكنها تكمن في سوء التنفيذ، كما افترضت ثبات أبعاد هذا النموذج بصرف النظر عن حجم المنظمة وبيئتها الخاصة، وبالرغم من ذلك فقد تختلف أبعاد البطاقة والمؤشرات المستخدمة

لكل بعد من منظمة لأخرى، كما أشار بعض الباحثين إلى تحديد أبعاد البطاقة على أساس الأحكام الشخصية للمديرين، مما ابرز الحاجة لأسلوب يقضي على هذا التحيز والوصول إلى نتائج موضوعية، وهو ما يحققه استخدام أسلوب التحليل الهرمي (Erbasi and Parlakkaya، ٢٠١٢,pp.٢١-١٤).

وتتميز بطاقة تقويم الأداء المتوازن بالجمع بين المؤشرات المالية وغير المالية، والأهداف الطويلة والقصيرة الأجل، والبيانات الكمية والنوعية، وبترجمة استراتيجية المنظمة إلى مجموعة متوازنة ومترابطة من المؤشرات الموزعة على عدد من الأبعاد، لتوفير المعلومات المطلوبة لتقويم الأداء على كافة المستويات الإدارية (Yu etal، ٢٠٠٨,p.٧٩)، وقد لاقت اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة وخصوصاً في المجال الخدمي بعدما حققته من نجاح في مجال الأعمال، ففي قطاع التعليم تم استبدال بُعد العملاء ببعد الطلاب، فقد مكّن التفسير الأكاديمي للأبعاد الثلاثة الأخرى (البعد المالي، وبعد العمليات الداخلية، وبعد التعليم والتطوير) من تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في قطاع الجامعات(Vernon and Mehenna، ٢٠٠٥,p.١٧٣)، ومن ثم يمكن تصميمها وفقاً لطبيعة ومهام الاقسام العلمية والعمليات اللازمة لتحقيق أهدافها.

كما يعتبر أسلوب التحليل الهرمي أحد طرق تحديد الأولويات، وصناعة أفضل القرارات في ظل معايير كمية وأخرى نوعيه، كما يستخدم هذا الأسلوب لحل مشكلات القرارات المعقدة والمتعددة المعايير(Dundar، ٢٠٠٨; Dagdeviren et al، ٢٠٠٤)، ويرى ساتي (Saaty، ٢٠٠٨) أنه يمثل نظاما لحل المشكلات من خلال استخدام الشكل الهرمي في تنظيم الملاحظة، والإحساس والتخمين ومعلومات الذاكرة، ويعتمد على تجزئة المشكلة إلى أجزاء صغيرة، وعلى المقارنات الثنائية، وتحديد الأهمية النسبية

والأولويات وتحليلها، ويتميز بالجمع بين الآراء الشخصية والموضوعية، حيث يخضع لتقديرات متخذ القرارات عند تقدير الأفضلية، ويعتمد على الموضوعية في تحديد الأهمية النسبية لكل بديل. كما يتميز بالتعامل مع البيانات الكمية والنوعية، وبالسهولة والمرونة وبتنوع التطبيقات والمجالات العملية، وبإمكانية استخدامه على مستوى الأفراد والمنظمات.

من هنا تتضح أهمية مؤشرات الأنظمة التعليمية، ودورها في دعم القيادات الجامعية، من خلال مساعدتهم في تحليل البيئة التعليمية، والتعرف على مكونات النظام التعليمي القائم، وتحديد جوانب القصور لمعالجتها، وتعزيز جوانب القوة، كما أنها أدوات استشرافية للتنبؤ بالاحتياجات المستقبلية لهذا النظام.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقويم الأداء أو كأداة للتخطيط الاستراتيجي، وسيعرض الباحث في هذا الجزء الدراسات ذات الصلة، كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة تهامي (٢٠٠٦م):** وهدفت إلى إجراء دراسة تحليلية لنظرية نموذج التقييم المتوازن للأداء، وبيان كيفية استخدام أسلوب التحليل الهرمي في تنفيذ القياس المتوازن للأداء من خلال حالة افتراضية، وقد توصلت الى أن أسلوب التحليل الهرمي من الأساليب المناسبة لاتخاذ القرارات التي تتضمن عدة معايير وصفية وكمية، والقدرة على التعامل مع نموذج القياس المتوازن للأداء بصرف النظر عن مجالات القياس.

- **دراسة الهلالي وآخرون (٢٠١٠م):** وهدفت الى اقتراح تصور لبطاقة الأداء المتوازن يمكن تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي كمدخل لقياس عائد الاستثمار

الفكري. وتوصلت لتصور مقترح تكون من أربعة أبعاد رئيسه تمثلت في بعد التمويل، والعمليات الداخلية، والعملاء، والتعلم والإبداع. وأوضحت كيفية استخدامه لقياس عائد الاستثمار الفكري.

- **دراسة السوافيري والمشيقح (٢٠١١م):** وهدفت إلى بناء نموذج لنظام قياس وتقييم الأداء المتوازن يتصف بشمولية أبعاده، واستخدام التحليل الهرمي لقياس الأهمية النسبية لأبعاده ومؤشراته. وتوصلت الدراسة إلى فشل المقاييس التقليدية وعدم صلاحيتها في قياس وتقييم الأداء لاعتمادها على المقاييس المالية والجوانب التاريخية، وأن أسلوب التحليل الهرمي من الأساليب الملائمة لاتخاذ قرارات تقييم الأداء، حيث يتعامل مع التقديرات الشخصية بصورة أكثر موضوعية، ويمكن من تحديد درجة الاتساق بين تلك التقديرات إحصائياً.

- **دراسة قرني (٢٠١١م):** وهدفت إلى تقديم تصور لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في إدارة الجامعات المصرية. وتوصلت إلى ابرز معوقات تنفيذ هذا التصور، التي تمثلت في مقاومة العاملين للتغيير، وكثرة مؤشرات الأداء في العمل الجامعي، وتنوعها بين الكمي والنوعي، وقصور نظم المعلومات بالجامعات، كما أوضحت سبل التغلب على تلك المعوقات بأهمية دعم الإدارة العليا لعملية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن، ومراعاة التدرج في عملية التطبيق، وضرورة صياغة رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية و مؤشرات الأداء الرئيسية بشكل واضح.

- دراسة بيومي (٢٠١١م): وهدفت لتقييم أداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وابرزت نتائج من أهمها: قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس العاملين في وضع الخطط والموازنات، ووجود علاقات جيدة مع عملائها الداخليين

(الطلبة) والخارجين (المجتمع وأولياء الأمور)، كما أن بعض الكليات لا تدعم تطوير إدارة الشراكة المجتمعية، وعدم تحقيق الخدمات التعليمية وفقا للاحتياجات الفعلية للطلبة، وفي بعد العمليات الداخلية تستجيب الكليات لشكاوى الطلبة وحل مشكلاتهم، وتحسين العملية التعليمية بها، وتحرص على التواصل الفعال مع منسوبيها لدعم فرص التعلم والابتكار بصفة مستمرة، وفي البعد المجتمعي تمتلك الكليات رؤية واضحة لدورها في خدمة المجتمع، و تربط البحوث العلمية بقضايا التنمية المجتمعية.

- **دراسة دودين (٢٠١٢م):** وهدفت إلى تحديد مدى استخدام الجامعات الخاصة بالأردن لبطاقة الأداء المتوازن كأداة استراتيجية، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة الجامعات الأردنية لبطاقة الأداء المتوازن كانت متوسطة، وتبين أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة ترجع إلى عامل الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي أو المنصب الوظيفي، وأن الربط بين إدارة الجودة الشاملة والتوسع في تطبيق بطاقة الأداء المتوازن يقضي على أي صعوبات تعوق استخدامها في مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة صلاح الدين (٢٠١٢م) وهدفت لتقويم الأداء الاستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وتوصلت لنتائج أهمها: تمثل نقاط القوة بالجامعات المصرية بوجود مراكز لضمان الجودة والتأهيل للاعتماد، وتوافر خطط استراتيجية لضمان جودة الأداء، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات، والاستعانة بآراء الطلاب في تقويم العملية التعليمية، وتوافر بنية أساسية من معامل ومختبرات ومدرجات وقاعات بحث وتدريس بما يحقق المعايير الدولية في التعليم، وزيادة مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في تحسين الخدمة الجامعية، بينما

تعاني الجامعات من عدة نقاط ضعف أهمها: قصور برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس عن تلبية احتياجاتهم الفعلية، وضعف مشاركتهم في وضع الخطط الخاصة بكلياتهم.

- **دراسة جادو (٢٠١٣م):** وهدفت إلى استخدام بطاقة الأداء المتوازن لتحسين وتطوير الأداء الاستراتيجي للجامعات الحكومية في مصر، وتوصلت إلى عدة نتائج ابرزها: وجود ارتباط طردي بين التمييز الأكاديمي، ومتطلبات العملاء وأصحاب المصالح وتحسين الأداء، كما أثبتت وجود علاقة طردية بين بعد الأداء الداخلي وبعد كفاءة الطلاب.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- **دراسة ستوادر وهوبن**(Steward and Hubin)، ٢٠٠١: وهدفت هذه الدراسة إلى بناء بطاقة أداء متوازن لتقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة اوهايو بالولايات المتحدة الامريكية، حيث ربطت بين مؤشرات الأداء للجامعة والكلية والقسم بالتخطيط الاستراتيجي، وتوصلت إلى خمسة أبعاد رئيسة لبطاقة الاداء المتوازن هي: التميز الأكاديمي، وخبرة تعليم الطلاب، والتنوع، وإدارة الموارد، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي والخارجي.

- **دراسة لوينج ولام وكاو** (Leung; Lam and Cao)، ٢٠٠٦: وهدفت إلى استخدام أسلوبي التحليل الهرمي والشبكة التحليلية لتسهيل تطبيق بطاقة الأداء المتوازن، وتوصلت إلى أن استخدام الأسلوبين يقضي على المشكلات التقليدية لتنفيذ بطاقة الأداء المتوازن مثل استخدام مقاييس غير موضوعية، وعلاقة التبعية بين المقاييس، كما اكدت وجود ندرة في الدراسات التي تناولت التطبيق السليم لبطاقة الأداء المتوازن بالرغم من كثرة الدراسات التي وضعت إطاراً نظرياً لها.

- **دراسة بيبنهاوزن واينشتاين** (Papenhausen and Einstein، ٢٠٠٦): وهدفت إلى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بكلية إدارة الأعمال بجامعة Dartmouth – Massachusetts. وتوصلت إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تناسب التعليم العالي، وتؤدي إلى ربط مقاييس الأداء المختلفة برسالة واستراتيجيات كلية إدارة الأعمال، كما وضعت إطارا لتنفيذ بطاقة الأداء المتوازن بالكلية.

- **دراسة شارما و وبهاجوات** (Sharma and Bhagwat، ٢٠٠٧): وهدفت إلى بناء منهج متكامل لبطاقة الأداء المتوازن باستخدام التحليل الهرمي لتقييم إدارة سلسلة العرض لخمس شركات رائدة في قطاعات صناعية مختلفة، وتوصلت إلى أن مقاييس أداء المستوى الاستراتيجي هي المقاييس الأكثر أهمية، كما تبين أن بعد العملاء هو البعد الأكثر أهمية على المستوى الاستراتيجي، وجاء بعدي التعليم والابتكار والعمليات الداخلية في موقع الصدارة على المستويين التكتيكي والتنفيذي، كما أكدت أهمية استخدام أسلوب التحليل الهرمي لترتيب مستويات الأداء المختلفة في أي منظمة.

- **دراسة ميرال وبني** (Mural,. and Runniy، ٢٠٠٨): واستهدفت وضع نموذج يحدد القيم المتوازنة لبطاقة الأداء المتوازن كمؤشر مرجعي لتقييم مدى تحقق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، وقد اعتمدت في ذلك على نظرية الأفضلية لحساب الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وتوصلت إلى أن استخدام التحليل الهرمي في بناء بطاقة الأداء المتوازن يؤدي إلى التوصل لقيم متوازنة وأكثر دقة.

- **دراسة سيباهي ومهبير** (Sipahi and Mehpare، ٢٠١٠): وهدفت إلى مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بتطبيق أسلوب التحليل الهرمي والشبكة التحليلية في عملية اتخاذ القرارات، وقد توصلت إلى عدة نتائج أهمها تضاعف استخدام أسلوب

التحليل الهرمي في الفترة من ٢٠٠٥-٢٠٠٩م، كما اتضح أن المجال الصناعي هو أكثر المجالات استخداماً لهذا الأسلوب، وجاء المجال الصحي في آخر مجالات تطبيق هذا الأسلوب.

- **دراسة زانجيازاد وموشاباكي(Zangoueinezhad and Moshabaki)، ٢٠١١:** واستهدفت الدراسة تطبيق أسلوب التحليل الهرمي في عملية تقييم أداء المنظمات، واقتراح إطار لقياس أداء الجامعات يربط بين أسلوب التحليل الهرمي وبطاقة الأداء المتوازن، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: صعوبة قياس أداء الجامعات بسبب طبيعة نشاطها الخدمي، كما جاء بعد النمو والتعليم في المرتبة الأولى يليه بعد العملاء.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات التي استخدمت اسلوب التحليل الهرمي في بناء بطاقة الأداء المتوازن عامة، وفي مجال التعليم العالي على وجه الخصوص، كما اتفق معظمها من حيث أهدافها التي تدور حول بناء بطاقة لقياس وتقييم الأداء المتوازن والاستراتيجي تتصف بشمولية أبعادها، في منظمات متنوعة النشاط والاهداف، اذ تختلف فيما بينها من حيث مجالات التطبيق، فبعضها في قطاع الأعمال الهادف لتحقيق الربح، واخرى في القطاع الحكومي بهدف تقديم الخدمات العامة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اثراء إطارها النظري، وتصميم أدواتها الميدانية والتطبيقية، كما تتميز بتوظيفها لأسلوب التحليل الهرمي في بناء بطاقة لتقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية.

* * *

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

جمعت الدراسة بين المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي، حيث استخدم المنهج الاستقرائي في تحليل الدراسات والمراجع والدوريات العلمية المتعلقة باستخدام أسلوب التحليل الهرمي في بناء بطاقة الأداء المتوازن، كما استخدم المنهج الاستنباطي في محاولة تحديد أبعاد بطاقة الأداء المتوازن التي تستخدم في تقييم أداء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية، وترتيب أبعادها ومؤشراتها حسب الأهمية النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي Neuman، ٢٠٠٦، (p.٣٤).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العلمية ومنسقيها بالكليات المختلفة في جامعتي الملك سعود، والجوف، وقد بلغ عددهم (١٨١) من جامعة الملك سعود، و(١٠١) من جامعة الجوف، وتم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية مثلت (٥٠%) من مجتمع الدراسة، اذ بلغ عدد المسترد منها ما مجموعه (١١٧) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (١٠٤) استبانة.

أداة الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على مهام الأقسام العلمية ببعض الجامعات العربية والأجنبية، ومراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بأساليب تقويم الاداء ومؤشراته، كما اجرى عدد من المقابلات الشخصية مع بعض عمداء ووكلاء ورؤساء الأقسام العلمية ومديري وحدات الجودة ببعض الجامعات لوضع رؤية ورسالة وقيم وأهداف القسم العلمي، وتحديد الأبعاد المقترحة لبطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية، ثم قام بتصميم أداة الدراسة (استبانة) تضمنت

جـزئيين تـضمن الأول منهـا: تحديـد رؤيـة ورسـالة وقـيم وأهـداف الأقـسام العلميـة، فيما شـمل جزئهـا الثاني: لمحـورين اخـتص أولهما بعمليـة المقارنـة الثنائيـة بـين أبعـاد بطاقـة الأداء المتوازن وفقاً لأسلوب التحليل الهرمي، فيما اخـتص الثـاني بعمليـة المقارنـة الثنائيـة بـين مؤشـرات كـل بعـد مـن أبعـاد بطاقـة الأداء المتـوازن، وقـد اسـتخدم الباحـث أسـلوب التحليل الهرمي في ترتيب أبعاد ومؤشرات بطاقة الأداء المتوازن، كما اسـتخدم مقياسـا خماسـي لعملية المقارنـة بـين الأبعـاد أو المؤشـرات، وذلـك لسـهولته ووضوحه لمفـردات العينة، ثم قام الباحث باختيار عشرة خبراء في مجال القياس والتقويم والعلوم التربوية لتقييم رؤية ورسالة، وقيم، وأهداف القسم العلمي، للحكم على صدق محتوى الاداة، ثم إجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين.

وقـد شـمل الإطـار العـام لبطاقـة تقـويم الأداء المتـوازن للأقـسام العلميـة جـزئين رئيسـين هما:

الجزء الأول: رؤية ورسالة وقيم وأهداف القسم العلمي:

قـام الباحـث بعـرض الرؤيـة والرسـالة والقيـم والأهـداف للقـسم العلمي التي اتفقـت عليها أراء الخبراء – من خلال أداة الدراسـة التي تـم تـصميمها لهذا الغـرض– على أفـراد الدراسـة من رؤساء الأقسام العلمية الذين قاموا بالإجابة عنها، وجاءت على النحو التالي:

– **رؤيـة القـسم العلمـي:** الوصـول إلـى مكانـة تنافـسية محليـة وعالميـة فـي مجـال التخصص.

– **رسالة القسم العلمي:** يسعى القسم إلى تحقيـق التميز في مجال التخـصص من خلال تطبيق معايير الجـودة والاعتماد الأكاديمي والتحسين المستمر لمخرجاته، والتي تتمثل في خـريجين متميـزين ومـؤهلين لمواجهـة متطلبات سـوق العمـل بما يسـاهم فـي تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– قيم القسم العلمي: وتتمثل في:" تقوى الله والإخلاص في العمل، والأمانة العلمية، والجودة والتميز، والعمل كفريق واحد، والموضوعية، والتسامح، والعدالة والمساواة، والتنمية المستدامة لمهارات منسوبي القسم".

– الأهداف الاستراتيجية للقسم العلمي: و تتمثل في: إعداد خريج متميز في مجال التخصص، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالقسم بما يتمشى مع التغييرات التكنولوجية المتلاحقة والتقدم العلمي في مجال التخصص، وبناء وتطوير البرامج الأكاديمية لسد احتياجات سوق العمل، والإسهام في تنمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً، وتحقيق تعاون وثيق بين القسم والمؤسسات المجتمعية.

الجزء الثاني: أبعاد ومؤشرات بطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء القسم العلمي:

قام الباحث بعرض أبعاد ومؤشرات بطاقة تقويم الأداء المتوازن للقسم العلمي التي اتفقت عليها أراء الخبراء – من خلال أداة الدراسة التي تم تصميمها لهذا الغرض– على أفراد الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية الذين قاموا بالإجابة عنها، وجاءت على النحو التالي:

١. **بعد الإدارة الجامعية:** وتتكون مؤشراته من:

- وجود خطة استراتيجية للقسم.
- نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه.
- وجود دليل تنظيمي للقسم.
- كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه.
- فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم.

٢. **بعد التدريس الجامعي:** وتتكون مؤشراته من:

- الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.

- كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها.
- مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٣. **بعد البحث العلمي:** وتتكون مؤشراته من:

- وجود خطة للبحث العلمي بالقسم.
- المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة.
- مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي.
- المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية.

٤. **بعد خدمة المجتمع:** وتتكون مؤشراته من:

- رضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم.
- مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم.
- مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي.
- عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي.
- عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع.

٥. **بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي**: وتتكون مؤشراته من:

- عدد الطلاب الخريجين بالقسم.
- وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد.
- معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها.
- عدد الطلاب الذين تم حل مشكلاتهم.

- مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم.

وقد تم تطبيق أسلوب التحليل الهرمي بالدراسة طبقا للخطوات التالية:

١. الهدف العام من إجراء التحليل الهرمي:

وتمثل في تحديد أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية، وترتيبها حسب أهميتها.

٢. تحديد مصفوفة معايير المقارنات الثنائية:

اذ تم تحديد مصفوفة معايير المقارنات الثنائية من خلال المفاضلة بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، ومؤشراتها طبقاً لمعايير المقارنة بين كل بعدين أو مؤشرين، وفقا للقيم الرقمية للأفضلية كما في الجدول رقم (١)، علما بأن جميع خلايا القطر الرئيسي تساوي الواحد الصحيح.

الجدول رقم (١) معايير المقارنة الثنائية.

الأفضلية	القيمة الرقمية للأفضلية
متساوية	١
ضعيفة	٢
متوسطة	٣
قوية	٤
قوية جدا	٥

٣. تحديد مصفوفة الأداء الطبيعية:

تم تحديد مصفوفة الأداء الطبيعية عن طريق قسمة كل عنصر في مصفوفة المقارنات الثنائية على مجموع العمود الذي ينتمي إليه.

٤. تحديد الأوزان النسبية لكل بديل:

تم تحديد الأوزان النسبية لكل بديل من خلال إيجاد متوسط كل صف من الصفوف في مصفوفة الأداء الطبيعية.

٥. **تحديد معدل الاتساق (الحكم على قبول التقديرات):**

تم تحديد معدل الاتساق (الحكم على قبول التقديرات) عن طريق تطبيق المعادلتين التاليتين:

- معدل الاتساق= مؤشر الاتساق / المؤشر العشوائي المناسب.
- مؤشر الاتساق= (متوسط مقياس الاتساق لجميع البدائل–عدد البدائل) / (عدد البدائل –١).

اذ يستخدم المؤشر العشوائي المناسب الذي يتم تحديده طبقاً لعدد البدائل الواردة بالمصفوفة، وقد حدد هذا الأسلوب نسبة معيارية يتم من خلالها الحكم على تناقض التقديرات الناتجة من عدمه، فإذا كان معدل الاتساق ٠,١٠ أو أقل فهو يعني قبول التقديرات لأنها غير متناقضة، وفي حالة زيادته عن ٠,١٠ فهذا يعني تناقض التقديرات ويتطلب الأمر إعادة حسابها وتقديرها مرة أخري في مصفوفة المقارنات الثنائية، كما قام الباحث باستخدام برنامج (Microsoft Excel ٢٠٠٧) لتطبيق خطوات التحليل الهرمي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة سؤال الدراسة الأول: والذي نصه " ما أبعاد بطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي؟ وذلك من خلال تطبيق أسلوب التحليل الهرمي على استجابات مفردات العينة للمحور الأول من الاستبانة، وفق الخطوات التالية:

[١] إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية، وإيجاد مجموع الأعمدة:

تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الخمسة التي تم تحديدها، وتطلب ذلك حساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة،

وإيجاد مجموع كل عمود، والذي يرمز له بالرمز "م١"، كما تم إعداد المصفوفة الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية "م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية، والذي يرمز له بالرمز "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢) مصفوفة المقارنة الثنائية بين أبعاد

بطاقة الأداء المتوازن والمصفوفة الطبيعية (ن=١٠٤).

البعد	الإدارة الجامعية		التدريس الجامعي		البحث العلمي		الطلاب والإرشاد الأكاديمي		خدمة المجتمع	
	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
الإدارة الجامعية	١,٠٠	٠,٤٠	٢,٩٤	٠,٥٥	١,٧٨	٠,٢٨	٣,٦٢	٠,٣٦	٣,١٠	٠,٢٨
التدريس الجامعي	٠,٣٤	٠,١٤	١,٠٠	٠,١٨	٢,٨٤	٠,٤٥	١,٩٧	٠,٢٠	١,٦٥	٠,١٥
البحث العلمي	٠,٥٦	٠,٢٢	٠,٣٢	٠,٠٦	١,٠٠	٠,١٦	٢,٩١	٠,٢٩	٣,١٢	٠,٢٨
الطلاب والإرشاد الأكاديمي	٠,٢٨	٠,١١	٠,٥٤	٠,٠٩	٠,٣٤	٠,٠٥	١,٠٠	٠,١٠	٢,٢٦	٠,٢٠
خدمة المجتمع	٠,٣٢	٠,١٣	٠,٤٠	٠,١١	٠,٣٢	٠,٠٥	٠,٤٤	٠,٠٤	١,٠٠	٠,٠٩
مجموع الأعمدة "م١"	٢,٥٠		٥,٢٠		٦,٢٩		٩,٩٤		١١,١٣	

[٢] تحديد الأهمية النسبية لكل بعد من الأبعاد، ومعدل الاتساق:

تم تحديد الأهمية النسبية لكل بعد من الأبعاد من خلال إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢"، ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ معدل الاتساق (٠,٠٩)، وهي

نسبة مقبولة لأنها أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم(٣).

الجدول رقم (٣) ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن

م	البعد	الأهمية النسبية %
١	الادارة الجامعية	٣٨
٢	التدريس الجامعي	٢٢
٣	البحث العلمي	٢٠
٤	الطلاب والارشاد الأكاديمي	١١
٥	خدمة المجتمع	٩
	الاجمالي	١٠٠

واتضح من الجدول رقم (٣) أن بعد الإدارة الجامعية أحتل الترتيب الأول بنسبة(٣٨%)، يليه بعد التدريس الجامعي بنسبة (٢٢%)، ثم بعد البحث العلمي بنسبة (٢٠%)، ثم بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي بنسبة (١١%)، واخيرا بعد خدمة المجتمع بنسبة(٩%)، ويلاحظ أن بعدي الإدارة الجامعية والتدريس الجامعي قد احتلا حوالي (٥٨%)، وهذه النتيجة منطقية، حيث أنهما يمثلان أهم أنشطة القسم العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ستوادر و هوبن (Steward and Hubin، ٢٠٠١) التي حددت أبعاد رئيسة للبطاقة تمثلت بالتميز الأكاديمي، وخبرة تعليم الطلاب، والتنوع، وإدارة الموارد، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي والخارجي، فضلا عن ربطها بين مؤشرات الأداء للجامعة والكلية والقسم بالتخطيط الاستراتيجي، ودراسة الهلالي وآخرون (٢٠١٠م) التي توصلت لأبعاد رئيسه تمثلت في بعد العمليات الداخلية، والعملاء، والتعلم والإبداع، ودراسة بيومي (٢٠١١م) التي طبقت ابعادا منها: مشاركة أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين، وبعد الطلبة والمجتمع وأولياء الأمور، وبعد الشراكة المجتمعية، ودراسة قرني(٢٠١١م) التي أشارت إلى تداخل العلاقات بين الأبعاد

المختلفة لبطاقة الأداء المتوازن، وأهمية دعم الإدارة العليا لتطبيقها، ودراسة صلاح الدين (٢٠١٢م) التي اعتمدت في تقويم الاداء الاستراتيجي على آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في تقويم العملية التعليمية، وتوافر بنية أساسية من معامل ومختبرات ومدرجات وقاعات بحث وتدريس بما يتفق ومتطلبات الجودة ويحقق المعايير الدولية في التعليم، اضافة الى مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في تحسين الخدمة الجامعية.

إجابة سؤال الدراسة الثاني: والذي نصه "ما مؤشرات كل بعد من أبعاد بطاقة الأداء المتوازن لتقييم أداء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي؟ حيث قام بتطبيق أسلوب التحليل الهرمي على استجابات مفردات العينة على المحور الثاني من الاستبانة، كما قام بتوزيع الأهمية النسبية لكل بعد من الأبعاد الخمسة على مؤشرات الأداء لكل بعد، وفق الخطوات التالية:

[١] تحديد الأهمية النسبية لمؤشرات بعد الإدارة الجامعية:

اذ تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين مؤشرات بعد الإدارة الجامعية الخمسة التي تم تحديدها آنفاً، وقام الباحث بحساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة، وإيجاد مجموع كل عمود "م١" كما تم إعداد المصفوفة الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية"م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) المقارنة الثنائية بين مؤشرات أداء

بعد الإدارة الجامعية والمصفوفة الطبيعية(ن=١٠٤).

البعد	وجود خطة استراتيجية للقسم		نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه		وجود دليل تنظيمي للقسم		كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه		فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم	
	م١	م٢.	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
وجود خطة استراتيجية للقسم	١,٠٠	٠,٣٣	٢,٩٤	٠,٦٢	٢,٨٨	٠,٣٨	١,١٢	٠,٢٥	١,٧٨	٠,١٥
نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه.	٠,٣٤	٠,٠٩	١,٠٠	٠,١٨	٣,٠٨	٠,٣٨	٢,٧١	٠,٢١	٢,٣١	٠,٣٣
وجود دليل تنظيمي للقسم	٠,٣٥	٠,١١	٠,٣٢	٠,٠٦	١,٠٠	٠,١٣	٢,٨٨	٠,٣٢	١,٨٧	٠,٢٥
كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه	٠,٤٥	٠,٢٩	٠,٥٣	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٠٤	١,٠٠	٠,١١	١,٨٢	٠,١٤
فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم	٠,٨٧	٠,١٨	٠,٤٠	٠,٠٨	٠,٥٤	٠,٠٧	٠,٥٥	٠,١١	١,٠٠	٠,١٣
مجموع الأعمدة "م١"	٣,٠١		٥,١٩		٧,٩٦		٨,٢٦		٨,٧٨	

ثم إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢" ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ معدل الاتساق (٠,٠٦)، وهي نسبة مقبولة، لأنه أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥) ترتيب مؤشرات بعد الإدارة الجامعية وفقاً لأهميتها النسبية.

م	المؤشر	الأهمية النسبية بالنسبة للقسم ككل	الأهمية النسبية بالنسبة للبعد نفسه
١.	وجود خطة استراتيجية للقسم.	٠,٣٣	٠,١٢
٢.	نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه.	٠,٢٥	٠,١٠
٣.	كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه.	٠,١٨	٠,٠٧
٤.	وجود دليل تنظيمي للقسم	٠,١١	٠,٠٤
٥.	فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم.	٠,١٣	٠,٠٥
٦.	الإجمالي	١	٣٨٪

واتضح من الجدول رقم (٥) أن مؤشر وجود خطة استراتيجية للقسم أحتل الترتيب الأول بنسبة (٣٣%)، وهذا يعكس مدى أهمية الخطة الاستراتيجية، يليه مؤشر نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه بنسبة (٢٥%)، ثم مؤشر كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه بنسبة (١٨%)، ثم مؤشر فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم بنسبة (١٣٪)، يليه مؤشر وجود دليل تنظيمي للقسم بنسبة (١١%).

[٢] تحديد الأهمية النسبية لمؤشرات بعد التدريس الجامعي:

اذ تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين مؤشرات بعد التدريس الجامعي الخمسة التي تم تحديدها آنفاً، وتطلب ذلك حساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة، وإيجاد مجموع كل عمود، والذي يرمز له بالرمز "م١". كما تم إعداد المصفوفة الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية "م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية، والذي يرمز له بالرمز "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦) المقارنة الثنائية بين مؤشرات أداء

بعد التدريس الجامعي والمصفوفة الطبيعية(ن=١٠٤).

البعد	الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم		كفاءة استخدام القاعات التدريسية		كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس بالقسم		مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي		عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها	
	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم	١,٠٠	٠,٣١	٢,٢٤	٠,٤٩	١,٨٢	٠,٢٩	١,٧٣	٠,٢٠	١,٥١	٠,١٨
كفاءة استخدام القاعات التدريسية	٠,٤٥	٠,١٤	١,٠٠	٠,٢٢	٢,٦٤	٠,٤٢	٢,٢٩	٠,٢٧	١,٩٩	٠,٢٤
كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس بالقسم	٠,٥٥	٠,١٧	٠,٣٨	٠,٠٨	١,٠٠	٠,١٦	٢,٨٨	٠,٣٤	١,٨٧	٠,٢٣
مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي	٠,٥٨	٠,١٨	٠,٤٤	٠,١٠	٠,٣٥	٠,٠٥	١,٠٠	٠,١٢	١,٨٢	٠,٢٢
عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها	٠,٦٦	٠,٢١	٠,٥٠	٠,١١	٠,٥٤	٠,٠٨	٠,٥٥	٠,٠٦	١,٠٠	٠,١٢
مجموع الأعمدة" م١"	٣,٢٤		٤,٥٦		٦,٣٥		٨,٤٥		٨,١٩	

ثم إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢" ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ معدل الاتساق (٠,٠٦)، وهي نسبة مقبولة لأنه أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) ترتيب مؤشرات بعد التدريس الجامعي وفقاً لأهميتها النسبية.

م	المؤشر	الأهمية النسبية بالنسبة للقسم ككل	الأهمية النسبية بالنسبة للبعد نفسه
١	الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.	٠,٣٠	٠,٠٧
٢	كفاءة استخدام القاعات التدريسية	٠,٢٥	٠,٠٦
٣	كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس بالقسم	٠,٢٠	٠,٠٤
٤	مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.	٠,١٣	٠,٠٣
٥	عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها.	٠,١٢	٠,٠٢
٦	الإجمالي	١	٢٢٪

واتضح من الجدول رقم (٧) أن مؤشري الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وكفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس به احتلا نسبة أهمية (٥٠%)، وهذا يعكس مدى أهمية أعضاء هيئة التدريس كمياً ونوعياً، وقد جاء مؤشر كفاءة استخدام القاعات التدريسية في المرتبة الثانية بنسبة (٢٥٪)، ثم مؤشر مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بنسبة (١٣%)، ثم مؤشر عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها بنسبة (١٢٪).

[٣] تحديد الأهمية النسبية لمؤشرات بعد البحث العلمي:

تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين مؤشرات بعد البحث العلمي الخمسة التي تم تحديدها آنفاً، وتطلب ذلك حساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة، وإيجاد مجموع كل عمود، والذي يرمز له بالرمز "م١"، كما تم إعداد المصفوفة الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية "م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية، والذي يرمز له بالرمز "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨) المقارنة الثنائية بين مؤشرات أداء

بعد البحث العلمي والمصفوفة الطبيعية(ن=١٠٤).

البعد	وجود خطة للبحث العلمي بالقسم.		المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.		المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة.		مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية		مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي.	
	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
وجود خطة للبحث العلمي بالقسم	١,٠٠	٠,٣٥	١,٠٠	٠,٣٠	٤,٥٣	٠,٥٠	٤,٠٤	٠,٣٨	٢,٣٥	٠,٢٦
المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم	١,٠٠	٠,٣٥	١,٠٠	٠,٣٠	٢,٦٤	٠,٢٩	٢,٢٩	٠,٢١	١,٩٩	٠,٢٢
المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة	٠,٢٢	٠,٠٨	٠,٣٨	٠,١١	١,٠٠	٠,١١	٢,٨٨	٠,٢٧	١,٨٧	٠,٢١
مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية الأكاديمي	٠,٢٥	٠,٠٩	٠,٤٤	٠,١٣	٠,٣٥	٠,٠٤	١,٠٠	٠,٠٩	١,٨٢	٠,٢٠
مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي	٠,٤٣	٠,١٥	٠,٥٠	٠,١٥	٠,٥٤	٠,٠٦	٠,٥٥	٠,٠٥	١,٠٠	٠,١١
مجموع الأعمدة" م١"	٢,٨٩		٣,٣٢		٩,٠٤		١٠,٧٧		٩,٠٢	

ثم إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢" ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ

معدل الاتساق (٠,٠٢)، وهي نسبة مقبولة لأنه أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩) ترتيب مؤشرات بعد البحث العلمي وفقاً لأهميتها النسبية.

م	المؤشر	الأهمية النسبية بالنسبة للقسم ككل	الأهمية النسبية بالنسبة للبعد نفسه
١	وجود خطة للبحث العلمي بالقسم.	٠,٣٦	٠,٠٧
٢	المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.	٠,٢٧	٠,٠٥
٣	المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة.	٠,١٦	٠,٠٣
٤	مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية.	٠,١١	٠,٠٣
٥	مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي.	٠,١٠	٠,٠٢
٦	الإجمالي	١	٢٠٪

واتضح من الجدول رقم (٩) أن مؤشر وجود خطة للبحث العلمي بالقسم أحتل الترتيب الأول بنسبة (٣٦%)، تلاه مؤشر المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم بنسبة (٢٧%)، ثم مؤشر المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة بنسبة (١٦%)، ثم مؤشر مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية بنسبة (١١٪)، يليه مؤشر مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي بنسبة (١٠%).

[٤] تحديد الأهمية النسبية لمؤشرات بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي:

تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين مؤشرات بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي الخمسة التي تم تحديدها آنفاً، وتطلب ذلك حساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة، وإيجاد مجموع كل عمود، والذي يرمز له بالرمز "م١"، كما تم إعداد

المصفوفة الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية "م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية، والذي يرمز له بالرمز "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) المقارنة الثنائية بين مؤشرات أداء

بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي والمصفوفة الطبيعية(ن=١٠٤).

البعد	وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد		معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها		مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم		عدد الطلاب الخريجين بالقسم.		عدد الطلاب الذين تم إرشادهم	
	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد	١,٠٠	٠,٣٣	١,٩١	٠,٤٥	١,٧٣	٠,٢٩	٢,٧٢	٠,٢٨	١,٧٨	٠,٢٢
معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها	٠,٥٢	٠,١٧	١,٠٠	٠,٢٤	٢,٣١	٠,٣٩	٢,٥٠	٠,٢٥	٢,١٣	٠,٢٦
مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم.	٠,٥٨	٠,١٩	٠,٤٣	٠,١٠	١,٠٠	٠,١٧	٢,٨٨	٠,٢٩	١,٨٧	٠,٢٣
نسبة تسرب الطلاب بالقسم.	٠,٣٧	٠,١٢	٠,٤٠	٠,٠٩	٠,٣٥	٠,٠٦	١,٠٠	٠,١٠	١,٣٢	٠,١٦
عدد الطلاب الخريجين بالقسم	٠,٥٦	٠,١٩	٠,٤٧	٠,١١	٠,٥٤	٠,٠٩	٠,٧٦	٠,٠٨	١,٠٠	٠,١٢
مجموع الأعمدة "م١"	٣,٠٣		٤,٢١		٥,٩٣		٩,٨٦		٨,١٠	

ثم إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢" ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ

معدل الاتساق (٠,٠١)، وهي نسبة مقبولة لأنه أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١) ترتيب مؤشرات بعد الطلاب

والإرشاد الأكاديمي وفقاً لأهميتها النسبية.

م	المؤشر	الأهمية النسبية بالنسبة للقسم ككل	الأهمية النسبية بالنسبة للبعد نفسه
١	وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد.	٠,٣١	٠,٠٣
٢	معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها.	٠,٢٦	٠,٠٣
٣	مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم.	٠,٢٠	٠,٠٢
٤	عدد الطلاب الذين تم إرشادهم.	٠,١٢	٠,٠٢
٥	عدد الطلاب الخريجين بالقسم	٠,١١	٠,٠١
٦	الإجمالي	١	١١٪

واتضح من الجدول رقم (١١) أن مؤشر وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد أحتل الترتيب الأول بنسبة (٣١%)، يليه مؤشر معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها بنسبة (٢٦%)، ثم مؤشر مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم (٢٠%)، ثم مؤشر عدد الطلاب الذين تم إرشادهم بنسبة (١٢٪)، يليه مؤشر عدد الطلاب الخريجين بالقسم (١١ %).

[٥] تحديد الأهمية النسبية لمؤشرات بعد خدمة المجتمع:

تم إعداد مصفوفة المقارنة الثنائية بين مؤشرات بعد خدمة المجتمع الخمسة التي تم تحديدها آنفاً، وتطلب ذلك حساب المتوسط الهندسي للإجابات كأحد مدخلات المصفوفة، وإيجاد مجموع كل عمود، والذي يرمز له بالرمز "م١"، كما تم إعداد المصفوفة

الطبيعية من خلال قسمه كل خلية في مصفوفة المقارنة الثنائية "م١" على مجموع العمود الذي تنتمي إليه الخلية، والذي يرمز له بالرمز "م٢" كما يتضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢) المقارنة الثنائية بين مؤشرات أداء

بعد خدمة المجتمع والمصفوفة الطبيعية (ن=١٠٤).

البعد	مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي.		رضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم		مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم.		عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع.		عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي.	
	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢	م١	م٢
مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي	١,٠٠	٠,٣٣	٣,٤٨	٠,٦٢	٣,٠٣	٠,٣٨	١,١٢	٠,١٤	١,٧٨	٠,٢٠
رضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم	٠,٢٩	٠,٠٩	١,٠٠	٠,١٨	٣,٠٥	٠,٣٨	٢,٧١	٠,٣٣	٢,٣١	٠,٢٦
مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم	٠,٣٣	٠,١١	٠,٣٣	٠,٠٦	١,٠٠	٠,١٣	٢,٨٨	٠,٣٥	١,٨٧	٠,٢١
عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع	٠,٩٠	٠,٢٩	٠,٣٧	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٠٤	١,٠٠	٠,١٢	١,٨٢	٠,٢١
عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي	٠,٥٦	٠,١٨	٠,٤٣	٠,٠٨	٠,٥٤	٠,٠٧	٠,٥٥	٠,٠٧	١,٠٠	٠,١١
مجموع الأعمدة "م١"	٣,٠٧		٥,٦١		٧,٩٦		٨,٢٦		٨,٧٨	

ثم إيجاد متوسط كل صف من صفوف المصفوفة الطبيعية "م٢" ثم تحديد معدل الاتساق (عن طريق تطبيق المعادلتين السابقتين والمؤشر العشوائي المناسب) وقد بلغ معدل الاتساق (٠,٠١)، وهي نسبة مقبولة لأنه أقل من (٠,١٠)، وبالتالي يمكن ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وفقاً لأهميتها النسبية، كما يتضح من الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣) ترتيب مؤشرات بعد خدمة المجتمع وفقاً لأهميتها النسبية.

م	المؤشر	الأهمية النسبية بالنسبة للقسم ككل	الأهمية النسبية بالنسبة للبعد نفسه
١	مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي.	٠,٣٣	٠,٠٣
٢	رضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم.	٠,٢٥	٠,٠٢
٣	مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم.	٠,١٧	٠,٠٢
٤	عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع.	٠,١٥	٠,٠١
٥	عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي.	٠,١٠	٠,٠١
٦	الإجمالي	١	٠٩٪

واتضح من الجدول رقم (١٣) أن مؤشري مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي، ورضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم احتلا نسبة (٥٨%) وهذا يعكس مدى أهمية ارتباط القسم بسوق العمل وتلبية احتياجاته، وقد احتل مؤشر مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم المرتبة الثالثة بنسبة (١٧%)، يليه مؤشر عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع بنسبة (٢٠%)، ثم مؤشر عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي بنسبة (١٠٪).

واتفقت هذه النتائج في بعد الإدارة الجامعية مع ما توصلت إليه دراسة صلاح الدين (٢٠١٢م) حول نقاط القوة للجامعات المصرية التي تمثلت: بوجود خطط استراتيجية لضمان جودة الأداء، ودعم ثقافة التطوير والتدريب المستدام من خلال وحدات الجودة بها والمراكز ذات الطابع الخاص، كما اتفقت مع دراسة جادو (٢٠١٣م) التي توصلت إلى وجود ارتباط طردي بين التمييز الأكاديمي، ومتطلبات العملاء وأصحاب المصالح وتحسين الأداء، كما أثبتت وجود علاقة طردية بين بعد الأداء الداخلي وكفاءة الطلاب في بعدي أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

بينما اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بيومي (٢٠١١م) حيال قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس والأفراد العاملين في وضع الخطط والموازنات الخاصة بالكليات، وأن بعض كليات التربية لا تدعم تطوير إدارة الكليات للشراكة المجتمعية، وعدم تقديمها للخدمات التعليمية وفق الاحتياجات الفعلية للطلبة.

* * *

ملخص النتائج والتوصيات:

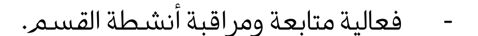
ملخص نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. تم تحديد الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية للأقسام العلمية بالجامعات السعودية.
2. تمثلت الابعاد الرئيسة لبطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية من خمسة أبعاد رتبت وفقا لأهميتها باستخدام أسلوب التحليل الهرمي، على النحو التالي:
   - بعد الإدارة الجامعية.
   - بعد التدريس الجامعي.
   - بعد البحث العلمي.
   - بعد الإرشاد الأكاديمي والطلابي.
   - بعد خدمة المجتمع.
3. تحددت أهم مؤشرات كل بعد من أبعاد بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية بالجامعات السعودية مرتبة حسب أهميتها النسبية باستخدام أسلوب التحليل الهرمي بمايلي:

أ– مؤشرات بعد الإدارة الجامعية:

- وجود خطة استراتيجية للقسم.
- نمط القيادة الجامعية بالقسم ورضا الأعضاء عنه.
- وجود دليل تنظيمي للقسم.
- كفاءة العمل بالقسم ومستوى تنظيمه.



- فعالية متابعة ومراقبة أنشطة القسم.

ب- مؤشرات بعد التدريس الجامعي:

- الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- كفاءة استخدام القاعات التدريسية.
- كفاية أعداد أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- مدى الالتزام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- عدد البرامج التي تم اعتمادها وتطويرها.

جـ- مؤشرات بعد البحث العلمي:

- وجود خطة للبحث العلمي بالقسم.
- المهارات والقدرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.
- المشروعات البحثية المشتركة بين القسم والقطاعات المختلفة.
- مدى مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية.
- مدى توافر قواعد المعلومات والنشر العلمي.

د- مؤشرات بعد الطلاب والإرشاد الأكاديمي:

- وجود برامج تهيئة للطلاب الجدد.
- معدلات الطلاب ومدى التقدم فيها.
- مدى تواصل القسم بخريجيه وحل مشكلاتهم.
- عدد الطلاب الذين تم إرشادهم.
- عدد الطلاب الخريجين بالقسم.

هـ- مؤشرات بعد خدمة المجتمع:

- مدى استجابة البرامج الجديدة بالقسم لاحتياجات المجتمع المحلي.
- رضا مؤسسات المجتمع المحلي عن خريجي القسم.
- مشاركات شخصيات مجتمعية في مجلس القسم.
- عدد اتفاقيات تقديم خدمات لمؤسسات المجتمع.
- عدد الاستشارات التي يقدمها القسم للمجتمع المحلي.

٤. التغلب على مشكلة التحيز الشخصي في بناء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن وترتيب مؤشراتها من خلال تطبيق أسلوب التحليل الهرمي المبني على استخدام أساليب كمية موضوعية.

٥. ليس هناك أبعاد محددة لبطاقة الأداء المتوازن تطبق في جميع الظروف والمجالات وإنما تتحدد في ضوء طبيعة مجال التطبيق، والمتغيرات المؤثرة فيه.

ملخص توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. تطبيق بطاقة تقويم الأداء المتوازن للأقسام العلمية في الجامعات السعودية، لتحسين أداء تلك الاقسام، والوقوف على نقاط القوة والضعف، لمساعدتها في تحسين مخرجاتها، والاسهام في حصول على الاعتماد الأكاديمي.

٢. استخدام أسلوب التحليل الهرمي عند بناء نماذج تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي، لما يتميز به من موضوعية وعدم التحيز.

٣. أن تقوم الأقسام العلمية بوضع خطط استراتيجية تتوافق مع الخطة الاستراتيجية للكلية وذلك من خلال تحديد رؤيتها ورسالتها وقيمها وأهدافها الاستراتيجية.

٤. إجـراء المزيـد مـن الدراسـات التـي تـربط بـين الأسـاليب الكميـة وبطاقـة الأداء المتـوازن فـي عمليـات تقـويم اداء أعـضاء هيئـة التـدريس، والاداء الكلـي للكليـات الجامعية.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

١- باكير، عايدة. (٢٠١١). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية: ورقة علمية مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية- الذي عقد في ٢٠١١/٩/٢٦م، جامعة القدس المفتوحة.

٢- تهامي، عزالدين فكري. (٢٠٠٦)٠"استخدام أسلوب التحليل الهرمي في تطبيق نموذج القياس المتوازن للأداء". المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة - مصر. عدد ١، ص ص٢٩ - ٢٥٥ .

٣- الثبيتي، خالد عواد. (٢٠١٤). "تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- السعودية.ع٣٣، ص ص. ١٦-٩٥.

٤- جادو، سماسم كامل. (٢٠١٢)."مدى فعالية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تسحين أداء الجامعات الحكومية: دراسة تطبيقية-كلية التجارة-جامعة عين شمس". المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ع ٢.

٥- حرب، محمد خميس. (٢٠١٢). ممارسة رؤساء الأقسام العلمية لمهارات العلاقات الإنسانية. مجلة كلية التربية بالإسكندرية- مصر، مج ٢٢، ع ١، ص ص.٢٩٥- ٣٨٩.

٦- دودين، أحمد يوسف. (٢٠١٢). "درجة ممارسة بطاقة الأداء المتوازن بوصفها أداة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الخاصة : دراسة ميدانية". مجلة الزرقاء والدراسات لإنسانية، مج١٢، ع١.

٧- زاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٥م) .العلاقة بين الجامعة وسوق العمل: منظور استراتيجي. مستقبل التربية العربية، مصر، مج ١١، ع ٣٧، ص ص ٣٣١-٣٨٣.

٨- السوافيري، فتحي رزق. والمشيقح، عبدالله بن ابراهيم. (٢٠١١). "زيادة فعالية قياس وتقييم الأداء المتوازن من خلال التوسع في أبعاده وتطوير أسلوب القياس". مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية- جامعة القصيم. مج ٤، ع١، ص ص٠ ٨٥-١٣٧.

٩- صلاح الدين، نسرين صالح. (٢٠١٢). تقويم الأداء الاستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن – الجزء الأول : الإطار العام للبحث . مستقبل التربية العربية – مصر، مج ١٩، ع ٨١، ص ص١١ – ١٦٤.

١٠- الضحاوي ، بيومي محمد. (٢٠١١). تقييم أداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية – مصر، ع ٢١.

١١- قرني، أسامة محمود. (٢٠١١). "تصور مقترح لتطبيق مدخل الأداء المتوازن في إدارة الجامعات المصرية". التربية- مصر. مجلد١٤، عدد٣٢، ص ص. ١١-٩٣.

١٢- القرني، علي بن سعد. (١٤٣٢هـ). الحرية الأكاديمية المنطلقات القانونية والضوابط: دراسة تحليلية نقدية معمقة، ن. الباحث، الرياض.

١٣- مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٥). تطوير التعليم العالي في الوطن العربي: الطريق إلى المستقبل، حولية كلية المعلمين في أبها، العدد ٦.

١٤- المطيري، حزام بن ماطر.(١٤٢٤هـ). مهام وواجبات رئيس القسم الإدارية. ورقة مقدمة ضمن فعاليات اللقاء العلمي لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك سعود. وكالة الجامعة للدارسات والتطوير، الرياض.

١٥- الهلالي، الهلالي. وغبور، أماني. ومحمود، أحمد.(٢٠١٠). "بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي: تصور مقترح"، المؤتمر السنوي العربي

الخـامس: الاتجاهـات الحديثـة فـي تطـوير الأداء المؤسـسـي والأكـاديمي فـي مؤسـسـات التعلـيم العالي النوعي في مصر والعالم العربي". كلية التربية النوعية. جامعة المنصورة – مصر.

المراجع الاجنبية :-

١٦- Alberto،P. (٢٠٠٠). "The Logistics of Industrial Location Decision: an Application of

١٧- the Analytical Hierarchy Process Methodology. "International Journal of

١٨- Logistics: Research and Application،Vol. ٣. No. ٣،PP. ٢٧٣–٨٩.

١٩- Bead،D. F.(٢٠٠٧)." Successful applications of the balanced scorecard in higher

٢٠- education," Journal of Education for Business. Vol. ٨٤,No.٥ ،PP.٢٧٥–٢٨٢

٢١- Bremser Wayne G. & White Lourdes F. (٢٠٠٠). "An Experimental Approach to

٢٢- Learning about the Balance Scorecard". Journal of Accounting Education.

٢٣- Vol. ٢،NO. ٤ ،PP. ٢٤١–٢٥٥.

٢٤- Dagdeviren،M. ،Akay،D. ،Kurt،M.(٢٠٠٤)."Business Review Process Analytical

٢٥- Hierarchy Process and Application". Gazi University Faculty of Engineering

٢٦- Journal. Vol.١٩. No.٢. PP. ١٣١–١٣٨.

٢٧- Dincer،H and Hacioglu،U. (٢٠١٣) "Performance Evaluation with Fuzzy VIKOR and

٢٨- AHP Method Based on Customer Satisfaction in Turkish Banking Sector،

٢٩- Kybernetes،Vol. ٤٢. No. ٧. pp.١٠٧٢ – ١٠٨٥.

٣٠- Dundar،S.,(٢٠٠٨). "Course Selection Process Application of the Analytic Hierarchy

٣١- Process". Süleyman Demirel University Faculty of Economics and

٣٢- Administrative Sciences Journal،Vol.١٣ ،Nol. ٢،PP.٢١٧–٢٢٦.

٣٣- Erbasi,A. and Parlakkayya،R.(٢٠١٢)." The Use of Analytic Hierarchy Process in the

٣٤- Balanced Scorecard: an Approach in a Hotel Firm". Business and Management

٣٥- Review. Vol.٢ ،No.٢ ،PP٢٣–٣٧.

٣٦- Kaplan R S and Norton D P (٢٠٠١). "Transforming the Balanced Scorecard from

٣٧- Performance Measurement to Strategic Management: Part I. Accounting

٣٨- Horizons. Vol. ١٥ ،No. ١،PP. ٨٧–١٠٤.

٣٩- Kaplan R S and Norton D. (٢٠٠٤). "How Strategy Maps Frame an Organization’s

٤٠- Objectives," Financial Executive ،March/April ،PP. ٤٠–٤٥

٤١- Karpagam ،P and Suganthi ،L. (٢٠١٢)."A Strategy Map of Balanced Scorecard in

٤٢- Academic Institutions for Performance Improvement. The IUP Journal of

٤٣- Business Strategy ، Vol. IX ،No.٣. Retrieved ٣/٢/٢٠١٤ from

٤٤- http://en.wikipedia.org/wiki/Balanced-scorecard.

٤٥- Leung ،L. C.; Lam ،C. and Cao ،D. (٢٠٠٦)." Implementing the Balanced Scorecard

٤٦- Using the Analytic Hierarchy Process & the Analytic Network Process".

٤٧- Journal of the Operational Research Society. Vol.١ ،No.٤ ،PP ٦٨٢–٦٩١.

٤٨- Martin M ،Sauvagot ،C(٢٠١١) " Constructing an Indicator System or Scorecard for

٤٩- Higher Education- A Practical Guide" United Nations Educational Scientific &

٥٠- cultural Organization ،Institute for Statistics.

٥١- Mural,Y. and Runniy,J (٢٠٠٨). "Balanced score for the balanced scorecard:

٥٢- a benchmarking tool". An International Journal. Vol.١٥ ،No.٤.

٥٣- Nayeri ،M. D.; Mashhadi ،M. M.; Mohajeri ،K (٢٠٠٧)." Universities Strategic

٥٤- Evaluation Using Balanced Scorecard". International Journal of Social

٥٥- Sciences. Vol. ٢,NO. ٤,PP.٢٣١–٢٣٦.

٥٦- Neuman ،W. (٢٠٠٦). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative

٥٧- Approaches ،Sixth Edition ،Pearson Education ،Inc. ،London.

٥٨- Papenhausen ،C. and Einstein W. (٢٠٠٦). "Insights from the Balanced Scorecard

٥٩- Implementing the Balanced Scorecard at a college of business. Measuring

٦٠- Business Excellence ،Vol.١٠ ،No.٣ ،pp.١٥–٢٢.

٦١- Pandey ،I. M. (٢٠٠٥). "Balanced scorecard: Myth and reality," Vikalpa ، Vol.٣٠ ،No.

٦٢- ١.PP. ٥١–٦٦. Retrieved ١٠/٤/٢٠١٤ fromhttp://www.vikalpa.com/pdf/articles

٦٣- /٢٠٠٥/٢٠٠٥-jan-mar-٥١-٦٦.pdf

٦٤- Saaty،T.L.،(٢٠٠٨). "Decision Making with the Analytic Hierarchy Process,"Int. J.

٦٥- Services Sciences،Vol. ١،No.١ ،PP.٨٣–٩٨.

٦٦- Sharma،M. K. and Bhagwat،R.(٢٠٠٧)." An integrated BSC-AHP approach for

٦٧- supply chain management evaluation," Measuring Business Excellent. Vol. ١١،

٦٨- No.٣ ،PP.٥٧–٦٨.

٦٩- Sipahi,S. and Timor,M.(٢٠١٠)." The analytic hierarchy process and analytic network

٧٠- process: an overview of applications". Management Decision. Vol.٤٨ ، No.٥,

٧١- PP.٧٧٥–٨٠٨.

٧٢- Stewart،A. C.،and Hubin J. C. (٢٠٠١). "The Balanced Scorecard: Beyond Reports

٧٣- and Rankings". Planning for Higher Education. Vol. ٢٩ ،No. ٢، PP. ٣٧–٤٢.

٧٤- Sureshchandar،G. and Leisten،R. (٢٠٠٦)." A framework for evaluation the criticality

٧٥- of software metrices:an analytic hierarchy process(AHP) approach".

٧٦- Measuring Business Excellence. Vol. ١٠ ،No. ٤

٧٧- Vernon P Dorweiler and Mehenna Yakhou (٢٠٠٥) "Scorecard for Academic

٧٨- Administration Performance on the Campus". Managerial Auditing Journal ،

٧٩- Vol. ٢٠,No. ٢ ،PP. ١٣٨–١٤٤.

٨٠- Yu ،L.,Perera ،S. andCrowe ،S. (٢٠٠٨). "Effectiveness of the balanced scorecard: the

٨١- impact of strategy and causal links". Journal of Applied Management

٨٢- Accounting Research ،Vol. ٦ No. ٢ ،PP. ٣٧–٥٦.

٨٣- Zangoueinezhad ،A. ،Moshabaki ،A. (٢٠١١). "Measuring university performance

٨٤- using a knowledgebased balanced scorecard," International Journal of

٨٥- Productivity and Performance Management ،Vol.٦٠ ،No.٨ ، PP. ٨٢٤–٨٤٣.

***

Empirical Study. Faculty of Commerce, AinShams University. Scientific Journal of Economyand Trade, (2).

11. Madkoor, A.(2005). Development of higher educationin the Arab World: Pathto the future. Annuals of Teachers College inAbha, (6).
12. Qarni, U.(2011). A proposalto implement the introduction of the balanced performanceinthe Egyptian Universitiesmanagement. Egypt- Education, 14 (32), 11-93.
13. SalaaH Al-Deen, N.(2012). Strategicperformance evaluationof Egyptian universitiesusing thebalanced scorecard-Part I:Generalframework of the research. Egypt- The Future ofArab Education, 19 (81) 11-164.
14. Tahaami, I. (2006). Using hierarchical analysis method in the application of balanced performance measurement model. Scientific Egypt- Journal of Economics and Trade, (1), 29-255.
15. Zaahir, DH. (2005) .The relationshipbetween universityand the labor market: A strategicperspective. Egypt- The Future ofArab Education, 11(37), 331-383.

* * *

List of References:

1. Al-DHaHaawi, B.(2011). Evaluating the performance ofColleges of Educationin Egypt Using theBalanced Scorecard. Journal ofthe College of Education, (21). Ismailia-Egypt.
2. Al-Hilaali, A.,Ghaboor, A., &MaHmood, A. (2010). Balanced scorecard as an introductionto measure thereturn of intellectualinvestment in highereducation institutions: A proposal (A working paper presented at the Second InternationalFifthArabAnnual Conference"Recent Trends in the Development of InstitutionalandAcademic Performancein QualitativeHigher EducationInstitutionsinEgyptand the Arab World"). Faculty of qualitative Education.Mansoura University, Egypt.
3. Al-MuTayri, H. (1424). The responsibilitiesand duties of thehead ofthe administrativesection. A working paper presentedat the Scientific Meetingof the Heads ofAcademic Departmentsat King Saud University. UniversityAgencyfor Studies and Development,Riyadh.
4. Al-Qarni, A. (1432). Academic freedom: Legal perspectives and controls: in-depth critical analytical study. (n.p.).
5. Al-Sawaafeeri, F., & Al-MushayqiH, A.(2011). Increasing the effectiveness of measurement and evaluation ofbalanced performancethrough the expanding of its dimensionsand the development ofmeasurementmethod. Al-Qassim University, Journalof Administrative Sciences and Economic, 4(1), 85-137.
6. Al-Thubayti, Kh. (2014). Evaluation ofthe administrative skillsof the heads ofacademic departmentsin Saudi public universities. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University- Journal of Humanitiesandsocial Sciences, (33), 16-95.
7. Baakeer, A. (2011). The development of University role in the community service in the light of social responsibility and global trends (A scientific paper presented at the Conference of the Social Responsibility of Palestinian Universities- In 26/09/2011). Al-Quds Open University.
8. Doodeen, A.(2012). Degree of using balanced scorecardas a tool of the strategicplanning in the Jordanianprivate universities(A field study). Az-ZarqaJournaland the HumanitarianStudies,12 (1).
9. Harb, M.(2012). Heads ofdepartmentspractice of humanitarian relationsskills.Alexandria-Egypt Journal ofthe College of Education, 22(1), 295-389.
10. Jaadoo, S.(2012). The extent to which the use ofthe balanced scorecardis effective in improving the performance ofpublic universities: An

Creatinga Balanced Scorecardfor Evaluating thePerformance ofAcademicDepartments inSaudi UniversitiesUsing the HierarchicalAnalysis Approach

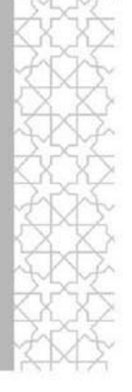
Dr. GharbiMurji Al-Shammari
Associate Professor
Department of Educational Administration
Faculty of Education
Al-Jouf University

Abstract:

The study aims at creating a balanced scorecard for evaluatingthe performance of academic departments in Saudi universities. The researcher uses theinductive and deductive approaches in addition to thehierarchicalanalysismethod in order to arrange the dimensions and indicators of the balanced scorecard according to their relative importance.

The most prominentresult of the study is theidentification of the dimensions and indicators of thebalanced scorecardaccording to the relative importance of each dimension. The university administration dimension comes first, thenthe dimensions ofuniversity teaching, scientific research, academicandstudentcounseling, andcommunity service, respectively.The study alsoshows the possibility ofovercoming the problem ofpersonal biasin building the dimensions of the balanced scorecard and arranging its indicators by applying a hierarchicalanalysisapproachbased onthe use ofobjective mathematicalmethods.

***Keywords**:* balanced scorecard, academic departments, hierarchicalanalysis



واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية

د. عبد الله بن عبد الرحمن الفنتوخ
قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية

د. عبد الله بن عبد الرحمن الفنتوخ
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تقويم الأداء الإشرافي، ومعوقاته، ومقترحات لتطوير تقويم هذا الأداء من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من مديري إدارات الإشراف التربوي البالغ عددهم (٤٥) مديرًا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على تقويم الأداء الإشرافي، وأبرزها تمثلت في: جاهزية الإدارة لاستقبال الفريق من لحظه وصولهم إلى مغادرتهم، ووجود التنسيق المسبق مع الإدارة وقت الزيارة، وأن الفريق انتهج أسلوب التعامل المرن مع الإدارة.
- أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات تقويم الأداء الإشرافي، ومن أهم تلك المعوقات: عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافي لدى جهاز الوزارة، وعدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة، وعدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر بحيث يكمل ما قبله.
- أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على مقترحات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم، ومن أهم تلك المقترحات: تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية، وتبنى أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلاً، وتطوير أدوات التقويم ورسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة، وعقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات التي من شأنها الإسهام– بإذن الله تعالى– في تحسين تقويم الأداء الإشرافي.



١/١ – مقدمة:

تحرص المنظمات على إجراء عملية التقويم بصفة مستمرة للتأكد من دوره في إحداث الأثر الإيجابي، ولذا فإن تطوير الأداء المؤسسي من المطالب الملحة لتحقيق النجاح والريادة المستمرة في إطار منظمي متكامل، ولا يتحقق هذا التطوير إلا من خلال نظام متكامل للتقويم يتم تطبيقه دورياً وبصفة مستمرة؛ تجويدًا للأداء، وتحديدًا لأولويات التطوير من خلال أدوات علمية دقيقة.

إن تقييم أداء المؤسسات التعليمية، واقتراح خطط التعديل والتطوير من مقومات نجاح تلك المؤسسات؛ ولذا يشير الكندري (١٩٩٧م، ص٣١١) إلى أن استخدام الأساليب التقويمية في مجالات الحياة المختلفة أضحى أمرًا في غاية الأهمية عند كثير من المؤسسات والمنظمات الحكومية على اختلاف مناهلها ومشاربها.

إن دراسات تقويم الأداء من الأهمية بمكان لتطوير العمل المؤسسي عمومًا، والإشرافي على وجه الخصوص لتحسين العملية التعليمية.

إن "الإشراف التربوي له دور رئيس في تطوير بيئات التعلم، والمدرسة هي مركز تطويرها لإحداث تغير وتأثير إيجابي في أدائها، وأن الإشراف التربوي يقوم بأدواره في تطوير بيئات التعلم والعملية التربوية والتعليمية، والتقويم يتطلب منهجية دورية لتقويم الأداء الإشرافي في إدارات التربية والتعليم ومكاتب التعليم والأقسام الفنية التخصصية". (الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٣١هـ، ص٢).

ويؤكد حسين، وعوض الله(٢٠٠٦م) أن" الوزارة تهتم بعملية التقويم والمتابعة، فالمشرفون التربويون في الوزارة يقومون بزيارات للمناطق التعليمية للاطمئنان على

سـير الدراسـة والعمـل فـي المـدارس، والاطـلاع علـى أعمـال المـشرفين فـي المنـاطق التعليمية". (ص ٣١)

كل هذا يُحمّل جهاز الوزارة تفعيل الدور الإشـرافي للميدان التربـوي والوقـوف علـى سير العملية التعليمية، والنهوض بالمستوى الإشـرافي والتربوي.

* * *

٢/١- مشكلة الدراسة:

إن زيادة فاعلية الإشراف التربوي، وتحسين أداء المشرفين لا يتأتى إلا من خلال الوقوف على تطبيقات وممارسات المشرفين التربويين في الميدان.

فيرى بوبطانة (١٩٨٦م) بأنه إذا ما أريد للتقويم أن يكون له دور في تطوير العملية التربوية، وتعديل مسارها فإنه لابد من اعتماد منهجيات تقويم شاملة قادرة على توفير بيانات تستخدم كمعلومات راجعة (feed back) لإعادة النظر في كفاءة العملية التربوية.

ويؤكد السخني، والزعبي، والخزاعلة(٢٠١٢م) على اشتمال تقويم الإشراف التربوي لـ: أهداف الإشراف وخطته، والتغيرات والنتائج التي يحدثها برنامج الإشراف في العملية التعليمية التعلمية.(ص١٧١)

إلا أن هناك دراسات مثل دراسة شتيوي (١٩٩١م) التي أجريت حول موضوع الممارسات الإشرافية الفعلية بينت أن الزيارة الصفية من أكثر الأساليب المستخدمة لدى غالبية المشرفين التربويين.

ويشير Costa & Garmston (٢٠٠٢) أن المعلمين يريدون من المشرفين أن يزودوهم بتغذية راجعة عن المواقف الصفية

كما يضيف عليان، أبوريش، سنداوي، زيدان(٢٠١٠م) أن من معوقات الإشراف التربوي دمج الإشراف الإداري والتربوي، وعدم دقة أساليب التقويم الممارسة، وعدم تنوع أساليب الإشراف التربوي، وضعف كفاية عدد من المشرفين التربويين.(ص٥٤)

وهذه المعوقات والمواقف السلبية تحتم الوقوف على الواقع وتشخيصه والعمل على تحسينه وتطويره، ولذا أصدرت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية التعميم

رقم ٣٢٤٣٦٩٦٣ وتاريخ ١٤٣٢/٣/١٢هـ للوقوف على تقويم الأداء الإشرافي- مكاتب التعليم وإدارات الإشراف التربوي -بإدارات التعليم.

وللوقوف على هذا التقويم كانت هذه الدراسة للتعرف على **واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.**

٣/١- تساؤلات الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم؟

٢- ما معوقات تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم ؟

٣- ما مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي- سنوات الخدمة- الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي- المشاركة ضمن الفرق الزائرة)؟

٤/١- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على:

١- واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم.

٢- معوقات تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم.

٣- تقديم مقترحات لتطوير تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم.

٥/١- أهمية الدراسة:

تركزت أبرز جوانب أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- توفير تغذية راجعة لجهاز الوزارة حول واقع الممارسات الإشرافية في الميدان التربوي، ورأي الميدان عن زيارات مشرفي العموم لهم.
- حل المشكلات التي تواجه الميدان التربوي.
- تذليل العقبات التي تواجه المشرفين ومديري المدارس تجاه تحقيق العملية التعليمية.
- تطوير العمليات الإشرافية على مستوى جهاز الوزارة والميدان التربوي.

٦/١- حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم. لأنها تكشف عن مدى تحقق الفائدة المرجوة من هذا التقويم، كون عددٍ من المشاركين هم المستهدفون من قبل زملائهم، كما تؤسس لمنظومة الزيارات الإشرافية من عدمها مستقبلاً، وتزيد من فتح آفاق الشفافية الإشرافية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة بحمد الله تعالى على جميع مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة بحمد الله تعالى في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

٧/١- مصطلحات البحث:

- **التقويم:**

ورد في لسان العرب(٢٠٠٣م) في مادة قوم :أقمتُ الشيء وقومته فقام بمعنى الاستقامة واعتدال الشيء واستوائه، وقوّم دراه أي أزال عوجه، وأقام السلعة وقوّمها أيّ قدّرها. وذكر قوله صلى الله عليه وسلم يا رسول الله لو قوّمت لنا؟ أيّ لو سعّرت لنا، أيّ حدّدت لنا قيمتها، فقال عليه السلام الله هو المقوّم.(ص ٢٢٤)

ويُعرّفه الدمرداش(١٤٠٥هـ) اصطلاحا بأنه "□ديد مدى ما تم بلوغه من نجاح □ تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، بحيث تكون عونًا على □ديد المشكلات وتشخيص الأوضاع و معرفة العقبات، بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها ".(ص ١٢٥)

- **الأداء:**

يعرفه مصطفى (٢٠٠٤م) بأنه" سجل بالنتائج المحققة حيث يجسد هذا السجل السلوك الفعلي للفرد ويشير إلى درجة بلوغ الفرد للأهداف المخططة بكفاءة وفعالية".(ص٣١٧).

- **تقويم الأداء الإشرافي:**

تُعرّف (الإدارة العامة للإشراف التربوي،١٤٣١هـ، ص٤) تقويم الأداء الإشرافي بأنه: "قيام الإدارة العامة للإشراف التربوي بتشخيص واقع الأداء الإشرافي في الميدان التربوي

بـشقيه الإداري والتخصـصي، وذلـك بتحديـد جوانـب القـوة لتعزيزهـا وجوانـب الـضعف لعلاجها، وتفعيل الأدوار الإشرافية ومدى فاعليتها في تطوير بيئات التعلم".

ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيًا، نظرًا لشموليته الإدارية والفنية، لتطوير الإشراف في الميدان التربوي باستخدام أسلوبٍ علميٍ منطلقٍ في توجهه من تحليل سوات (SWOT) ومنظم للإجراءات الممارسة.

- **الإطار النظري للدراسة:**

يتناول الإطار النظري إبراز أهمية تقويم الأداء الإشرافي من خلال الفرق الزائرة من جهاز الوزارة، والمسارات لهذا النمط من التقويم، واستعراض آليات وإجراءات تنفيذ تقويم الأداء الإشرافي.

أهمية تقويم الأداء الإشرافي:

إن تقويم الأداء الإشرافي من مرتكزات التطوير والتحسين؛ فيذكر الخطيب، والخطيب، والفرح(١٩٨٤م) بأن تقويم المردود لعملية الإشراف التربوي، وآثارها الناتجة على جوانب العملية التعليمية التعلمية، تؤدي إلى الحكم على فعاليته، والطرق التي تسهم في رُقيه وحل مشكلاته الإدارية والتربوية.(ص ٨٦)

وتبرز أهمية هذا النوع من التقويم كما أوردته الإدارة العامة للإشراف التربوي (١٤٣١هـ) كما يلي :

١. الدعم الاستشاري للإشراف التربوي في الميدان في تبني توجهات الإدارة العامة للإشراف التربوي المنبثقة من التوجهات العامة للوزارة.

٢. تطوير الأداء الإشرافي في ضوء نتائج التقويم.

٣. اتخاذ الإجراءات وقائية–علاجية بما يعزز دور الإشراف التربوي في الميدان بكفاءة وفاعلية.

٤. تأسيس قاعدة معلومات إشرافية إلكترونية يمكن من خلالها المتابعة والرصد لمستوى الإنجاز للأداء الإشرافي وإعداد البرامج الإشرافية في الوزارة في ضوئها.

٥. التواصل المستمر بين الإشراف التربوي في الوزارة وإدارات التربية والتعليم.(ص٤)

ويتبين مما سبق أن تشخيص واقع الأداء الفني التخصصي، والإداري بتحديد جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها، وتفعيل الأدوار التخصصية يعد منطلقًا رئيساً لنجاح هذا التقويم. وأن التطوير الإشرافي يتم في ضوء هذا التقويم، كما يؤسس لمنطلقات تربوية جديدة ويقلل الهدر سواءً كان في الوقت أو المال لأنه ينقل الخبرات الاستشارية في جهاز الوزارة إلى الميدان ويوظفها بما يلائم واقع البيئة التربوية.

المشاركون في تقييم عملية الإشراف التربوي:

يشير السخني، والزعبي(٢٠١٢م) بأن تقييم عملية الإشراف التربوي ليست عملاً فرديًا، وإنما يشارك فيها كلاً من:

١) المعلم. ٢) تقويم المشرف الذاتي.

٣) تقييم الإشراف التربوي من قبل المشرفين عليه: من خلال المؤشرات التالية تحصيل الطلاب، البرامج المدرسية، رضى المعلمين.(ص ١٧٥)

ويتبين من هذه الأنماط أن النمط الثالث هو محور الدراسة الحالية، ويعتبر مرحلة أعلى من المرحلتين الأولى والثانية، كما أنه مرتبط بالتقارير الإشرافية من الميدان التربوي.

مسارات تقويم الأداء الإشرافي:

انتهجت وزارة التعليم في تقويم الأداء الإشرافي مسارين

بأهدافهما ومهامهما، وفق الآتي(الإدارة العامة للإشراف التربوي، ١٤٣١هـ، ص ٨):

المسار الأول	الأقسام الفنية التخصصية		المسار الثاني	إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم
الهدف العام	تقويم الأداء الإشرافي في الأقسام الفنية التخصصية		الهدف العام	تقويم الأداء الإشرافي في إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم
المهمة	زيارات فنية لتشخيص واقع الأداء الإشرافي في الأقسام الفنية التخصصية وفق أداة تقويم من إعداد الأقسام الفنية حسب متطلبات وبرامج كل قسم		المهمة	زيارات فنية لتشخيص واقع الأداء الإشرافي في إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم وفق أداة تقويم من إعداد فريق التقويم في الإدارة العامة للإشراف التربوي
الأسلوب	مشرف تربوي من كل تخصص		الأسلوب	فريق من (٣-٤) مشرفين ممثلين لتخصصات مختلفة بمشاركة مديري إشراف تربوي من إدارات التعليم
فترة التنفيذ	الفصل الأول من كل عام دراسي وتبدأ من العام الدراسي القادم ١٤٣٢/١٤٣٣هـ		فترة التنفيذ	الفصل الثاني من كل عام دراسي وتبدأ من العام الدراسي الحالي ١٤٣١/١٤٣٢هـ
المخرجات	تقرير الأقسام الفنية		المخرجات	تقرير فرق التقويم

يرى الباحث أن الوزارة ركزت على هذين المسارين(الأقسام التخصصية، وإدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم) لأنهما يشكلان حلقة الوصل، ومرحلة الربط

بالمدارس والمعلمين، كما انها بنت خطة عمل تنفيذية محددة بفترة زمنية للفريق المباشر، واستهدفت الجوانب الفنية الإشرافية، وتميزت بوجود أداة تقويم مستقلة حتى تكشف جوانب التخصصية الإشرافية. والمساران يعملان في ضوء مدخل النظم: مدخلات، عمليات، مخرجات.

آليات وإجراءات التنفيذ:

طبقت الإدارة العامة للإشراف التربوي(١٤٣١هـ) آلية لتنفيذ هذا التقويم الإشرافي من خلال الآتي:

١. الاجتماع مع مدير التربية والتعليم ومدير الإشراف التربوي ورئيس القسم الفني لتوضيح أهداف الزيارة وخطتها.

٢. زيارة الأقسام الفنية ومكاتب التعليم للاطلاع على خططهم وبرامجهم ومنجزاتهم.

٣. زيارة عينة من مشرفي التخصص في مكاتب التعليم، وعدد من مديري مكاتب التعليم للاطلاع على خططهم وبرامجهم ومنجزاتهم.

٤. زيارة عينة من المدارس لتشخيص واقع بيئات التعلم.

٥. الاجتماع بجميع مشرفي التخصص ومناقشتهم في نتائج الزيارة.

٦. الاجتماع بالقيادات واطلاعهم على نتائج الزيارة والتوصيات المنبثقة عنها.

٧. الاتفاق مع القسم المختص في الميدان على برامج التطوير والتحسين في ضوء نتائج التقويم.

٨. التنسيق مع القسم المختص في الميدان في إعداد خطة لتطوير جوانب القصور– إن وجدت– وتزويد الإدارة العامة للإشراف التربوي بنسخة منها.

٩. متابعة تنفيذ الخطة وتقويمها.(ص٨)

ويتبين مما سبق أن تقويم الأداء الإشرافي الذي قامت به الإدارة العامة للإشراف التربوي تم وفق خطط منظمة ووفق فترات زمنية محددة، كما حرصت على تلمس الحاجات والوقوف على الواقع الإشرافي في الميدان، وهذه الدراسة تستشف رأي المستفيدين من هذه الفرق الزائرة وإبداء مرئياتهم النظرية والإجرائية.

الدراسات السابقة:

- تمهيد:

يتناول هذا الجزء عرض لأبرز الدراسات السابقة التي لها علاقة بالإشراف التربوي، وتقويم الأداء الإشرافي أو بهما معًا، والتي تطرح قضايا إجرائية ممارسة في الميدان من أجل تطوير العملية الإشرافية، ولتعدد هذه الدراسات فقد تم ترتيبها إلى دراسات محلية، وعربية، وأجنبية وفقًا لتطبيقها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الدراسات المحلية:

- **دراسة السهلي (٢٠٠٢م) بعنوان: تقويم الأداء الإشرافي.**

وهدفت إلى بناء أداة يستشرف من خلالها رأي المعلم تجاه مشرفه والكشف عن جوانب الضعف في الممارسات الإشرافية، ومن ثم معالجتها من قبل المشرف التربوي. وكانت الاستبانة أداة للدراسة. وأوصى في ورقته البحثية باطلاع المشرفين والمعلمين على البرنامج قبل تطبيقه، وسرية الاستجابات، وإجراء التقويم في وقت مناسب من الفصل الدراسي أو العام الدراسي، وتوزيعها يكون من خارج إطار الإشراف التربوي، مع التأكد من توافر القوى العاملة المناسبة والوقت والتسهيلات.

- **دراسة الغامدي (٢٠٠٤م) بعنوان: واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية.**

وهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية، والكشف عن الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم لتلك المهام. واستخدم الباحث المنهج المسحي، وقام بتطبيق الاستبانة على (٦٤) مشرفًا تربويًا و(٧٢٣) معلمًا من مجتمعهم لأصلي (٣٠٧٧) معلمًا. وتوصلت إلى أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية بدرجة كبيرة، في حين يرى المعلمون أنهم يمارسونها بدرجة متوسطة ويوصي الباحث بالمتابعة المستمرة لأعمال المشرفين التربويين، والتحقق من ممارستهم للمهام الفنية.

ثانيًا: الدراسات العربية:

- **دراسة شتيوي (١٩٩١م) بعنوان: اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي نحو وسائل الاتصال الإشرافية في شمال الأردن.**

وهدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي نحو وسائل الاتصال الإشرافية في شمال الأردن. وطبق الباحث المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وطبقها على مجتمع من (٣٠٠) معلم ومعلمة بطريقة عشوائية. وأوضحت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب الإشرافية شيوعًا هي الزيارات الصفية.

- **دراسة عبد الخالق (٢٠٠٣م) بعنوان: تقويم التوجيه التربوي لدى موجهات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين.**

وهدفت إلى التعرف على واقع التوجيه التربوي من حيث: مفهومه وأهدافه ومبادئه، والتعرف على أكثر الأساليب المتبعة في عملية التوجيه التربوي، والتعرف على المشكلات المهنية والاقتصادية والاجتماعية والإدارية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما قامت بتطبيق استبانة تكونت من (١١١) فقرة على (١٥) من الموجهات و(٢٨١) من معلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين. وتوصلت إلى أن التوجيه التربوي لا يتسم بالمرونة مع المواقف المختلفة، ولا يراعي الفروق الفردية، ويفتقر إلى الوضوح والتجديد، وأكثر الأساليب استخداماً هي الملاحظة. وأوصت الباحثة بتكثيف اللقاءات الدورية المشتركة بين الموجهات والمعلمات ومعرفة المشكلات والعمل على حلها، والتعاون بين الوزارة وقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين.

- **دراسة الطشة (٢٠٠٧م) بعنوان: درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها.**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها، وتم تطبيق المنهج المسحي، وقام بتطبيق الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن درجة الالتزام بالشفافية الإدارية متوسطة للمجالات وللأداة ككل، وأوصى بالعمل على رفع درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التعليم في الكويت.

- **دراسة العجمي (٢٠٠٧م) بعنوان: أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة.**

وهدفت إلى التعرف على واقع التوجيه التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر الموجهين التربويين، والمعلمين، وتقديم أنموذج مقترح لتطوير نظام التوجيه التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) موجهاً و(٩٢٥) معلماً، وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداةً للقياس، وقام الباحث ببناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت تميز بدرجة متوسطة في توافر الكفايات المهنية للمشرفين في ممارستهم لأساليب الإشراف، بينما تميز الواقع بدرجة عالية في الالتزام بأسس اختيار الموجهين، وقدم الباحث أنموذجًا لتطوير نظام التوجيه. وأوصى الباحث بضرورة توافر الحد الكافي للكفايات المهنية للموجهين عند تعيينهم، واستبدال اسم التوجيه بالإشراف التربوي، وتخصيص مراكز خاصة مجهزة تقنياً، وتكنولوجياً للتدريب في كل منطقة.

- **دراسة خمش والزيون (٢٠١١م) بعنوان: دراسة تقويمية للملاحظات التربوية المدونة في سجل زيارات المشرفين التربويين لمعلمي الاجتماعيات في مديريات التربية والتعليم في عمان.**

وهدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الصياغة الإجرائية في ملاحظات المشرفين التربويين في سجل المدرسة لتوثيق الفعاليات الإشرافية لمعلمي الاجتماعيات للمرحلة الثانوية في مديريات التربية والتعليم في عمان، وطبقا المنهج الوصفي المسحي، واستخدما الوثائق والسجلات وسيلةً لجمع المعلومات، وقام الباحثان باستخدام (١٠٣) تقرير زيارة صفية خلال العام ٢٠٠٨/٢٠٠٧م، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أن معايير الخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية كان بدرجة مرتفعة، وأن المعايير ذات قيمة تربوية، وأن أكثر المجالات التي يركز عليها المشرفون هو مجال

تنفيذ التعلم والتعليم. وأوصت بأهمية وجود معايير متفق عليها بين المشرفين أثناء تكرار الزيارات والبعد عن الشخصنة.

- **دراسة مقابلة، وخاطر، والطراونة (٢٠١٢م) بعنوان: واقع ممارسة المشرفين التربويين لصنع القرار التربوي في ضوء أداء مهامهم الفنية والإدارية في محافظة عمان في الأردن.**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين لصنع القرار التربوي في ضوء أداء مهامهم الفنية والإدارية في محافظة عمان في الأردن، وطبق المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحثون الاستبانة، وطبقت على (١٥٠) مشرفًا ومشرفة في محافظة عمان، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة هم أن ممارسة المشرفين لصنع القرار التربوي بشكل عام منخفضة. وأوصت بعقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين في مجال صناعة القرار التربوي.

- **دراسة هندي (٢٠١٢م) بعنوان: أنموذج مقترح لتقويم الأداء الإشرافي لمشرفي التربية الإسلامية في الأردن.**

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لتقويم الأداء الإشرافي لمشرفي التربية الإسلامية في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية، ومديري المدارس، ورؤساء أقسام التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، واستخدم الباحث المنهج المسحي، وطبق استبانة مكونة من (٨٠) فقرة، على مجتمع الدراسة الذي تكون من (٢٧٥) معلم ومعلمة تربية إسلامية، و(٣٠) مشرف ومشرفة تربية إسلامية، و(١٧٠) رئيس ورئيسة قسم الإشراف والتدريب. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة: أن درجة ممارسة مشرفي التربية الإسلامية في الأردن للعناصر التابعة لمجال الكفايات الإشرافية

جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الوزارة بعقد برامج ودورات تدريبية متطورة قائمة على الكفايات والأساليب الإشرافية.

ثالثًا: الدراسات الأجنبية:

– **دراسة** Hitch (١٩٩٠): "A study of the roles of central office instructional supervision inrestructured elementary school"

هدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في شمال كارولينا، وطبقت على ثلاث مناطق تعليمية. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (٤٧) مشرفًا، و(٩٠) معلمًا. وتوصلت إلى أن : دور المشرف التربوي قد تحول من البيروقراطية إلى المشاركة، وأصبح ينظر إلى المشرفين التربويين كداعمين للمديرين والمعلمين، وان المناطق التعليمية لم تقدم للمشرفين أي خدمات تطويرية تساعدهم على ممارسة دورهم الجديد.

– **دراسة** Ormston, Michael; Brimblecombe, Nicola & Show Marian (١٩٩٥): "Inspection and change: Help or hindrance for the classroom teacher"

وهدفت إلى معرفة هل تساعد عملية التفتيش والتغيير معلم الصف أم تعرقله. وأجريت في بريطانيا حول الإشراف التربوي والتغيير وفيما إذا كانت عملية الإشراف تساعد في تطوير المعلم أو عائقًا ومانعًا لأدائه الصفي. وتكون المجتمع من (٨٠٠) معلم يعملون في (٣٥) مدرسة ثانوية بتعبئة استبانة خاصة، فور الانتهاء من زيارتهم صفيًا، حيث قدموا معلومات حول خبراتهم وإدراكهم واستجاباتهم نحو الزيارات الصفية. وكان من نتائجها: يرى المعلمون أن بعض المشرفين متعاونون ويساعدونهم في

تحسين ممارساتهم الصفية. وأن بعض المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون، وإن قدمت لهم فإنها ضعيفة، ولا يستفاد منها. وأن ٣٨٪ من عينة الدراسة يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي الصفي بعد الزيارة الصفية، وفي المقابل أن ٤١,٤٪ لا يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي بعد زيارتهم الصفية.

– دراسة Ehren, M C; M; Altrichter, H; Mcnamara, G; O'hara, J (٢٠١٣): "-- Impact of school inspections on improvement of schools describing assumptions on causal mechanisms in six European countries"

وهدفت إلى التعرف على أثر التفتيش على المدارس على تحسين المدارس – افتراضات في ست دول أوروبية (هولندا، إنجلترا، السويد، إيرلندا، النمسا، الجمهورية التشيكية). بحكم أنه أداة رئيسة لمراقبة وتعزيز المدارس. استخدمت الدراسة المقابلة أداة للدراسة، وذلك مع مسؤولي التفتيش، وتحليل وثيقة لإعادة بناء "نظريات برنامج التفتيش المدرسي" (أي افتراضات بشأن آليات ربط التفتيش على المدارس بالنتائج المرجوة من تحسين التدريس والتعلم) وذلك من المفتشية التربية والتعليم في البلدان الأوروبية الست. وأوجه التشابه والاختلاف في هذه الافتراضات من أجل معرفة التأثير المتوقع للتفتيش وبخاصة خصائص التفتيش على المدارس التي من المتوقع أن تكون فعالة. وتوصلت إلى أن معظم أطر التفتيش ركزت على تحفيز مديري المدارس إلى بناء القدرات لتحسين التعليم والتعلم في المدرسة، وأن المدارس تسعى لإجراءات التشغيل القياسية والقواعد والهياكل (مثل نظم ضمان الجودة الذي وافق عليه التفتيش) لإظهار مدى المطابقة لتوقعات التفتيش والمعايير. وضعف استقلال المدارس

– منح المدارس مزيدًا من المسؤولية عن إدارة المدرسية وجعلها أكثر استجابةً لاحتياجات وإمكانات البيئة– . وأن المدارس تستخدم التغذية الراجعة لتحسين الممارسات التعليمية، وأن العديد من المعلمين ليسوا على استعداد لتغيير تدريسهم بعد التفتيش. وأكدت على أن القيادة التحويلية من الشروط المهمة للتعلم في المؤسسات التعليمية.

– دراسة Badah, Ahmad; AL-Awawdeh, Amal; Akroush, Lubna; Shobaki, AL Nayfah.(٢٠١٣)." Difficulties Facing The Educational Supervision Processes In The Public Schools Of The Governorate Of Jarash Directorate Of Education".

وهدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه عمليات الإشراف التربوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش بالأردن. واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (١٤٣) مديرًا ومديرة في محافظة جرش. وكشفت النتائج عن وجود درجة متوسطة الصعوبة تواجه عمليات الإشراف التربوي. وأن الصعوبات المالية احتلت المرتبة الأولى بدرجة عالية، والصعوبات التقنية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، وأخيرًا جاءت الصعوبات الإدارية بدرجة متوسطة. وأوصي الباحثون بالعمل على تخصيص الحوافز المالية والمهنية للمشرفين التربويين، وعقد دورات وورش عمل حول الاتجاهات المعاصرة في الإشراف، وتعزيز التواصل الإلكتروني بين المشرفين التربويين ومديري المدارس من خلال تبادل الخبرات والمعلومات.

التعليق على الدراسات السابقة:

يُلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه على الرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المجال، وهو مجال الأداء الإشرافي وتقويمه، ومع معظمها في المنهج وهو المنهج الوصفي المسحي والأداة وهي الاستبانة إلاّ أنها تختلف معها في الهدف ومع معظمها في مجال التطبيق، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التربية التعليم في وزارة التربية، بينما هدفت دراسة السهلي (٢٠٠٢م) إلى بناء أداة استشرافية لتقويم الأداء، وهدفت دراسة عبد الخالق (٢٠٠٣م) إلى تقويم التوجيه التربوي في مملكة البحرين، ودراسة الغامدي (٢٠٠٤م) كانت في الممارسات الميدانية في الباحة، والدراسة الحالية لعموم مديري الإشراف التربوي، بينما الطشة (٢٠٠٧م)كانت في مجال الشفافية والالتزام بها في دولة الكويت. ودراسة العجمي (٢٠٠٧م) فقد اتفقت مع الطشة في المكان، واختلفت ببناء أنموذج مقترح للإشراف التربوي. ودراسة خمش والزيون (٢٠١١م) فقد ركزت على سجل زيارات المشرفين التربويين بالأردن، ودراسة مقابلة وآخرون (٢٠١٢م)، فاهتمت بصنع القرار في الممارسات الإشرافية، وأخيراً دراسة هندي (٢٠١٢م) فبنت أنموذج لتقويم الأداء الإشرافي لمشرفي التربية الإسلامية في الأردن. أما دراسة (Hitch,١٩٩٠) فهدفت إلى التعرف على دور المشرف التربوي في شمال كارولينا، ودراسة (Ormston and others,١٩٩٥) فقد هدفت إلى معرفة هل تساعد عملية التفتيش والتغيير معلم الصف أم تعرقله. وهدفت دراسة (Ehren and others,٢٠١٣) إلى التعرف على أثر التفتيش على المدارس على تحسين المدارس – افتراضات في ست دول أوروبية (هولندا، إنجلترا، السويد، إيرلندا،

النمسا، الجمهورية التشيكية)، أما دراسة (Badah and others,٢٠١٣) فهدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه عمليات الإشراف التربوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش بالأردن.

*** أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة:**

تمثلت استفادة الباحث من تلك الدراسات فيما يأتي:

- بناء الإطار النظري لهذه الدراسة.
- اختيار المنهج المناسب للدراسة.
- بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) فيما يتعلق بعبارات محور واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لدراسته.

* * *

منهجية الدراسة وإجراءاتها

١. تمهيد.

يتناول هذا الفصل إيضاحاً لمنهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف خصائص أفراد الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

٢. منهج الدراسة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، نظراً لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عدس، وآخرون، ٢٠٠٣م، ص١٩١)، ويعرف (العساف، ٢٠٠٣م) المنهج الوصفي بأنه منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها.

وذلك من خلال دراسة واقع تقويم الأداء الإشرافي لـ (الأقسام الفنية التخصصية، وإدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم) والذي تم تنفيذه من قبل الإدارة العامة للإشراف التربوي بجهاز الوزارة. بعد الوقوف على التعاميم واللوائح الخاصة بهذا التقويم، لبناء أداة الدراسة – الاستبانة– التي بينت واقع تقويم الأداء الإشرافي، ومعوقات هذا التقويم، ومقترحات تحسين هذا التقويم، بصياغة عبارات تصف واقع التقويم، ومعوقاته، ومقترحات التحسين، وتحويلها كمياً بوضع مقاييس تحدد فئة الموافقة من

عـدمها، بمقيـاس ربـاعي(موافـق بدرجـة كبيـرة– موافـق – غيـر موافـق– غيـر موافـق بدرجـة كبيرة).والكشـف عن الفروق بين اسـتجابات أفراد الدراسـة.

٣. مجتمع الدراسـة.

تكوّن مجتمع الدراسـة من جميع مـديري إدارات الإشـراف التربـوي بـإدارات التعليم بالمملكـة العربيـة السـعودية، والبـالغ عـددهم (٤٥) مـديراً، حيـث تـم توزيـع أداة الدراسـة عليهم جميعاً، اسـترجع الباحث منها (٣٠) اسـتبانة، أي بنسـبة (٦٦،٧%).

٥. خصائص أداة الدراسـة.

يتصف أفراد الدراسـة بالعديد من الخصائص الشـخصية والوظيفية كما يلي:

١– المؤهل العلمي

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسـة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	١٩	٦٣،٣
ماجستير فأعلى	١١	٣٦،٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠،٠

يوضح الجـدول رقـم (١) توزيـع أفـراد الدراسـة وفقـاً لمتغيـر المؤهـل العلمـي، حيـث إن النـسـبة الأكبـر مـن أفـراد الدراســة (١٩) مــديرًا بنــسـبة (٦٣،٣%) مــؤهلهم العلمــي بكـالوريوس، فـي حـين أن هنـاك (١١) مـديرًا بنسـبة (٣٦،٧%) مـؤهلهم العلمـي ماجسـتير فأعلى.

٢– سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي

سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي	التكرارات	النسبة المئوية
من ١ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٧	٥٦,٧
١٠ سنوات فأكثر	١٣	٤٣,٣
الإجمالي	٣٠	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة (١٧) مديرًا بنسبة (٥٦,٧%) تتراوح سنوات خدمتهم في إدارة الإشراف التربوي، في حين أن هناك (١٣) مديرًا بنسبة (٤٣,٣%) خدمتهم في الإشراف التربوي (١٠ سنوات فأكثر).

٣- عدد الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين:

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين

عدد الدورات التدريبية	التكرارات	النسبة المئوية
لا يوجد	٤	١٣,٣
دورة واحدة	٦	٢٠,٠
أكثر من دورة	٢٠	٦٦,٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين السابقية، حيث إن هناك (٢٠) مديرًا بنسبة (٦٦,٧%) حصلوا على أكثر من دورة تدريبية، مما يدل على أن أكثر أفراد الدراسة من ذوي الخبرة الإشرافية ذات التطوير المهني التي تعزز خبراتها من خلال البرامج التدريبية، في حين أن

هناك (٦) مديرين بنسبة (٢٠,٠%) حصلوا على دوره واحدة، وفي الأخير هناك (٤) مديرين بنسبة (١٣,٣%) لم يحصلوا على أية دورات تدريبية في عملهم الحالي خلال العاملين الماضيين.

٤- المشاركة ضمن الفرق الزائرة

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة

المشاركة ضمن الفرق الزائرة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	١٣	٤٣,٣
لا	١٧	٥٦,٧
الإجمالي	٣٠	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن ما يزيد على نصف أفراد الدراسة (١٧) مديرًا بنسبة (٥٦,٧%) لم يشاركوا ضمن الفرق الزائرة، وهذا يدل على أكثر من نصف أفراد الدراسة لم يطوروا أنفسهم في زيارة مناطق أخرى والاستفادة منها، وقد يعود السبب إما لأنهم لم يكلفوا رسميًا، أو أبدو اعتذارهم بعدم المقدرة على الزيارة، أو أنهم مستهدفون بالزيارة، في حين أن هناك (١٣) مديرًا بنسبة (٤٣,٣%) شاركوا ضمن الفرق الزائرة، وهذا يوضح الموازنة في الرؤية تجاه هذا التقويم؛ لأن المشاركين استفادوا ماليًا من هذه الزيارات.

٥. أداة الدراسة.

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح به، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم

بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة مثل:

- المؤهل العلمي.
- عدد سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي.
- الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين.
- المشاركة ضمن الفرق الزائرة.

الجزء الثاني: وهو يتكون من (٦٦) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور كما يلي:

-**المحور الأول:** يتناول واقع تقويم الأداء الإشرافي وهو يتكون من (٣٩) فقرة.

-**المحور الثاني:** يتناول معوقات تقويم الأداء الإشرافي وهو يتكون من (١٢) فقرة.

-**المحور الثالث:** يتناول مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي وهو يتكون من (١٥) فقرة.

٦.صدق أداة الدراسة

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يُقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على عدد من المحكمين؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات أفراد الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بيرسون للمحور الأول

(واقع تقويم الأداء الإشرافي) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٦٠٩**	١١	.٤٧١**	٢١	.٥١٥**	٣١	.٥٨٧**
٢	.٧٧٣**	١٢	.٥١٤**	٢٢	.٥٨٧**	٣٢	.٦٣٦**
٣	.٦١٦**	١٣	.٥٦٠**	٢٣	.٥٣١**	٣٣	.٧١٤**
٤	.٥٤٥**	١٤	.٦٧٣**	٢٤	.٥٥٠**	٣٤	.٦٦٣**
٥	.٦٨٠**	١٥	.٤٨١**	٢٥	.٦٣٨**	٣٥	.٦٠٥**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	.٤٩٥**	١٦	.٧٥٢**	٢٦	.٧٤٩**	٣٦	.٧٥١**
٧	.٥٨١**	١٧	.٦١٥**	٢٧	.٥٧٤**	٣٧	.٥٠٨**
٨	.٤٩٨**	١٨	.٥٨٧**	٢٨	.٤٩٤**	٣٨	.٧٠١**
٩	.٥٣٨**	١٩	.٦٩٥**	٢٩	.٥٦٥**	٣٩	.٥٩٠**
١٠	.٥٦٩**	٢٠	.٤٨٢**	٣٠	.٥٥٠**	–	–

** دال عند مستوى ٠،٠١

جدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون للمحور الثاني

(معوقات تقويم الأداء الإشرافي) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٥٧٣**	٧	.٥٤٣**
٢	.٥٦١**	٨	.٥٤٤**
٣	.٥١٧**	٩	.٥٧٩**
٤	.٥٩١**	١٠	.٥٢٨**
٥	.٥٨٣**	١١	.٦٢١**
٦	.٥٥٩**	١٢	.٥٥٦**

** دال عند مستوى ٠،٠١

جدول رقم (٧)

معاملات ارتباط بيرسون للمحور الثالث

(مقترحات لتطوير الأداء الإشرافي) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٦٢٢**	٩	.٧٧٩**
٢	.٦٤٦**	١٠	.٧٣٥**
٣	.٤٧٧**	١١	.٤٥٧**
٤	.٤٩٩**	١٢	.٥٢٥**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	.٧٢٠**	١٣	.٦٨٩**
٦	.٧٩١**	١٤	.٦٣٠**
٧	.٥٤١**	١٥	.٤٧٨**
٨	.٦٧٩**	–	–

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجداول رقم (٥، ٦، ٧) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٧. ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، والجدول رقم (٨) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول رقم (٨)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	واقع تقويم الأداء الإشرافي	.٩٢٧
٢	معوقات تقويم الأداء الإشرافي	.٧٣٩
٣	مقترحات لتطوير تقويم الأداء الإشرافي	.٨٢٢
	الثبات الكلي	.٨٩٥

يوضح الجدول رقم (٨) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٨٩٥)، وهي درجة ثبات مرتفعة، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٧٣٩، ٠,٩٢٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٨.الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٤–١=٣)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، أي (٣/٤= ٠,٧٥)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من **١ إلى ١,٧٤** يمثل درجة استجابة (غير موافق بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من **١,٧٥ إلى ٢,٤٩** يمثل درجة استجابة (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من **٢,٥٠ إلى ٣,٢٤** يمثل درجة استجابة (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من **٣,٢٥ إلى ٤,٠** يمثل درجة استجابة (موافق بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي بإدارات التعليم؟

وللإجابة عن التساؤل السابق قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	جاهزية الإدارة لاستقبال الفريق من لحظه وصولهم إلى مغادرتهم.	٣,٦٣	٠,٤٩	موافق بدرجة كبيرة	١
٣٥	وجود التنسيق المسبق مع الإدارة قبل الزيارة.	٣,٤٠	٠,٦٧	موافق بدرجة كبيرة	٢
٧	انتهج الفريق أسلوب التعامل المرن مع الإدارة.	٣,٢٧	٠,٦٤	موافق بدرجة كبيرة	٣
١٠	فرغت الإدارة عدداً من المشرفين لمرافقة الفريق الزائر.	٣,٢٣	٠,٧٧	موافق	٤
١٢	وضوح الهدف من الزيارة لدى أعضاء الفريق.	٣,٢٣	٠,٨٦	موافق	٥
٤	اعتمد الفريق على التوثيق الورقي.	٣,١٧	٠,٥٩	موافق	٦
٣٠	الزيارة الصفية نالت أكثر الأساليب الإشرافية للفريق الزائر.	٣,١٣	٠,٥٧	موافق	٧
١	عزز الفريق الزائر الجهود الإيجابية للإدارة.	٣,١٣	٠,٧٣	موافق	٨

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢٩	تـم الوقـوف علـى تفعيـل الإدارة لبوابـة المعرفة تسجيلاً أو مشاركة.	٣,١٠	٠,٧١	موافق	٩
٣٩	تـم تطـوير خطـة إدارة الإشـراف بعـد الزيارة	٣,٠٧	٠,٦٩	موافق	١٠
٢٥	اهـتم الفريـق الزائـر بالخطـة التشـغيلية للإدارة.	٢,٩٧	٠,٦٧	موافق	١١
٢٨	تناول الفريق الزائر تفعيل آلية قياس رضا المستفيدين (مشرف معلم مدير).	٢,٩٣	٠,٧٨	موافق	١٢
٣٧	هـدف الفريـق هـو الوقـوف علـى الجوانـب التي تحتاج الإدارة لتعديلها.	٢,٩٣	٠,٨٣	موافق	١٣
٣٤	اجتمـع الفريـق مـع المـشرفين التربـويين أثناء الزيارة.	٢,٩٣	١,٠٥	موافق	١٤
١٤	نـاقش الفريـق مـع الإدارة المحـاور الرئيـسة للعمليـة التعليميـة (خطـة، صـلاحيات، تعلـم نـشط، تنميـة مهنيـة، تقويم مستمر، اختبارات).	٢,٨٧	٠,٩٠	موافق	١٥
٨	المؤشـرات التي تمـت مناقـشتها كانـت كمية وكيفية.	٢,٨٣	٠,٥٣	موافق	١٦
٩	العمل ضمن الفريق ارتكز على أشخاص محددين.	٢,٨٠	٠,٨١	موافق	١٧
٢	اجتماعـات أعـضاء الفريـق مـع منسـوبي الإدارة كانت كافية.	٢,٨٠	٠,٨٥	موافق	١٨
٣٨	تم تقديم تغذية راجعة واضحة للميدان من الفريق الزائر	٢,٨٠	٠,٩٢	موافق	١٩
٣٦	الأدوات التقويميـة المـستخدمة كانـت واضحة لدى الإدارة.	٢,٧٧	٠,٩٧	موافق	٢٠
٣٢	أقـام الفريـق الزائـر لقـاء أو نـدوه علـى هامش الزيارة.	٢,٧٧	١,٠٧	موافق	٢١
٣	تجانس أعـضاء الفريق الزائر في الإلمام بعناصر تقويم الأداء الإشرافي	٢,٧٣	٠,٧٤	موافق	٢٢

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	أعضاء الفريق يناقشون منسوبي الإدارة في ضوء معلومات إحصائية دقيقة.	٢,٧٣	٠,٧٨	موافق	٢٣
٢٠	تم بناء خطة تطويرية بالإدارة، وزودت الإدارة العام للإشراف التربوي بنسخة منها.	٢,٧٣	٠,٩١	موافق	٢٤
١٣	أجرت الإدارة تعديلاً على الخطة الإشرافية أثناء فترة الزيارة.	٢,٧٠	٠,٩٢	موافق	٢٥
٦	الفترة الزمنية للزيارة كافية للاطلاع على أعمال الإدارة والحكم على منجزاتها.	٢,٧٠	٠,٩٩	موافق	٢٦
٢٧	تناقش الفريق الزائر مع الإدارة بشأن حاجات المشرفين والمعلمين الجدد.	٢,٦٧	٠,٨٨	موافق	٢٧
٢٦	أسهم الفريق الزائر في شمولية التطوير للإشراف لـ (المشرف، والمدير، والمعلم).	٢,٦٣	٠,٧٢	موافق	٢٨
١٦	الزيارة الإشرافية أحدثت تغيراً في المفاهيم والإجراءات الإشرافية.	٢,٦٣	٠,٧٦	موافق	٢٩
٢٢	اهتم الفريق الزائر بالتشكيلات الإشرافية في الإدارة.	٢,٦٣	٠,٧٦	موافق	٢٩ مكرر
١٩	زيارات الفريق الزائر للمدارس شخصت واقع بيئة التعليم في المدارس.	٢,٦٠	٠,٦٢	موافق	٣١
٢٣	أولى الفريق الزائر الاهتمام بقياس الزمن الفعلي الذي يصرفه المشرف لمهامه الإشرافية ضمن خطة عمله.	٢,٦٠	٠,٧٧	موافق	٣٢
٢١	اطلع الفريق الزائر على نماذج متنوعة من استمارات تقويم المعلمين في الميدان.	٢,٥٣	٠,٧٨	موافق	٣٣
٢٤	وضوح سمة (المشاركة في صنع القرار) لدى الفريق الزائر.	٢,٥٠	٠,٧٨	موافق	٣٤
٣١	زود الفريق الزائر الإدارة بمؤشرات أو إجراءات أو أدوات للمتابعة والمحاسبية.	٢,٥٠	٠,٧٨	موافق	٣٤ مكرر
٣٣	زود الفريق الإدارة بخطة تطويرية لتحسين عملية الإشراف.	٢,٣٣	٠,٩٦	غير موافق	٣٦

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٨	تمكن الفريق الزائر من تحديد الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في الميدان.	٢,١٧	٠,٥٩	غير موافق	٣٧
١٧	يتواصل الفريق الزائر مع الإدارة في تقديم الخدمات الاستشارية.	٢,١٠	٠,٧٦	غير موافق	٣٨
١٥	عينة المعلمين المستهدفة كانت مقصودة وفقاً لتقويم أدائهم الوظيفي.	٢,٠٧	٠,٦٩	غير موافق	٣٩
المتوسط الحسابي العام		٢,٨٠	٠,٧٨	**موافق**	–

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

تضمن محور واقع تقويم الأداء الإشرافي (٣٩) فقرة، جاءت (٣) فقرات بدرجة موافقة (كبيرة)، وهي الفقرات رقم (١١، ٣٥، ٧)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٢٧، ٣,٦٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت (٣٢) فقرة بدرجة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وفي الأخير جاءت (٤) فقرات بدرجة (غير موافق)، وهي الفقرات رقم (٣٣، ١٨، ١٧، ١٥) حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٠٧، ٢,٣٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (١,٧٥ إلى ٢,٤٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

١. جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (جاهزية الإدارة لاستقبال الفريق من لحظه وصولهم إلى مغادرتهم) في المرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء

الإشـرافي، بمتوسـط حـسابي (٣,٦٣) وانحـراف معيـاري (٠,٤٩)، وهـذا يـدل علـى أن هنـاك موافقـة بـدرجـة كبيرة بين أفراد الدراسـة علـى جاهزية الإدارة لاسـتقبال الفريـق مـن لحظه وصـولهم إلـى مغـادرتهم. وهـذه النتيجـة تختلـف مـع مـاذكـره Hitch (١٩٩٠) أن المنـاطق التعليميـة لـم تقـدم للمـشـرفين أي خـدمات تطويريـة تـساعدهم علـى ممارسـة دورهـم الجديد.

٢. جاءت الفقـرة رقـم (٣٥) وهي (وجود التنسيق المسبق مع الإدارة قبـل الزيـارة) في المرتبة الثانية بين الفقـرات الخاصـة بواقـع تقـويم الأداء الإشـرافي، بمتوسـط حـسابي (٣,٤٠) وانحـراف معياري (٠,٦٧)، وهـذا يدل علـى أن هنـاك موافقـة بـدرجـة كبيـرة بـين أفـراد الدراسـة علـى وجـود التنـسيق المـسبق مـع الإدارة قبـل الزيـارة. وهـذا يتفـق مـع مبـدأ الشفافية الإدارية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسـة الطشـة (٢٠٠٧م) التي بينت أن درجـة الالتزام بالشفافية الإدارية كان بدرجة متوسطة. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما أوصى به السهلي (٢٠٠٢م) بأهمية الاطلاع على المشروع قبل تطبيقه.

٣. جاءت الفقـرة رقـم (٧) وهـي (انتهج الفريـق أسـلوب التعامـل المـرن مـع الإدارة) في المرتبة الثالثة بين الفقـرات الخاصـة بواقـع تقـويم الأداء الإشـرافي، بمتوسـط حـسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهـذا يدل علـى أن هنـاك موافقـة بـدرجـة كبيـرة بـين أفـراد الدراسـة على أن الفريق انتهج اسلوب التعامل المرن مع الإدارة.

إن من أبرز الفقـرات التي تعكـس واقـع تقـويم الأداء الإشـرافي والتي جـاءت بـدرجـة (موافـق)، تمثلـت فـي الفقـرات رقـم (١٠، ١٢، ٤، ١، ٣٠، ٢٩، ٣٩، ٢٥، ٢٨، ٣٤، ٣٧، ١٤، ٨، ٩، ٣، ٢، ٥، ٦، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٦، ٣٨)، والتـي تـم ترتيبهـا تنازليـاً كمـا يلي:

٤. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (فرغت الإدارة عدداً من المشرفين لمرافقة الفريق الزائر) في المرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الإدارة فرغت عدداً من المشرفين لمرافقة الفريق الزائر.

٥. جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (وضوح الهدف من الزيارة لدى أعضاء الفريق) في المرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وضوح الهدف من الزيارة لدى أعضاء الفريق.

٦. جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (اعتمد الفريق على التوثيق الورقي) في المرتبة السادسة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق اعتمد على التوثيق الورقي.

٧. جاءت الفقرة رقم (٣٠) وهي (الزيارة الصفية نالت أكثر الأساليب الإشرافية للفريق الزائر) في المرتبة السابعة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الزيارة الصفية نالت أكثر الأساليب الإشرافية للفريق الزائر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شتيوي (١٩٩١م) التي أكدت على أن أكثر الأساليب الإشرافية شيوعًا هي الزيارة الصفية.

٨. جاءت الفقرة رقم (١) وهي (عزز الفريق الزائر الجهود الإيجابية للإدارة) في المرتبة الثامنة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي

(٣,١٣) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق الزائر عزز الجهود الإيجابية للإدارة.

٩. جاءت الفقرة رقم (٢٩) وهي (تم الوقوف على تفعيل الإدارة لبوابة المعرفة تسجيلاً أو مشاركة) في المرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٧١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنه تم الوقوف على تفعيل الإدارة لبوابة المعرفة تسجيلاً أو مشاركة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة العجمي (٢٠٠٧م) من تخصيص مراكز خاصة ومجهزة تقنياً لتطوير نظام الإشراف التربوي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Badah and others,٢٠١٣) التي أوصت بتعزيز التواصل الإلكتروني بين المشرفين التربويين ومديري المدارس من خلال تبادل الخبرات والمعلومات.

١٠. جاءت الفقرة رقم (٣٩) وهي (تم تطوير خطة إدارة الإشراف بعد الزيارة) في المرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنه تم تطوير خطة إدارة الإشراف بعد الزيارة.

١١. جاءت الفقرة رقم (٢٥) وهي (اهتم الفريق الزائر بالخطة التشغيلية للإدارة) في المرتبة الحادية عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق الزائر اهتم بالخطة التشغيلية للإدارة.

١٢. جاءت الفقرة رقم (٢٨) وهي (تناول الفريق الزائر تفعيل آلية قياس رضا المستفيدين (المشرف معلم مدير)) في المرتبة الثانية عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع

تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق الزائر تناول تفعيل آلية قياس رضا المستفيدين (المشرف معلم مدير).

١٣. جاءت الفقرة رقم (٣٧) وهي (هدف الفريق هو الوقوف على الجوانب التي تحتاج الإدارة لتعديلها) في المرتبة الثالثة عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (٠,٨٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن هدف الفريق هو الوقوف على الجوانب التي تحتاج الإدارة لتعديلها.

١٤. جاءت الفقرة رقم (٣٤) وهي (اجتمع الفريق مع المشرفين التربويين أثناء الزيارة) في المرتبة الرابعة عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (١,٠٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق اجتمع مع المشرفين التربويين أثناء الزيارة.

١٥. جاءت الفقرة رقم (١٤) وهي (ناقش الفريق مع الإدارة المحاور الرئيسة للعملية التعليمية (خطة، صلاحيات، تعلم نشط، تنمية مهنية، تقويم مستمر، اختبارات) في المرتبة الخامسة عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق ناقش مع الإدارة المحاور الرئيسة للعملية التعليمية (خطه، صلاحيات، تعلم نشط، تنمية مهنية، تقويم مستمر، اختبارات).

١٦. جاءت الفقرة رقم (٨) وهي (المؤشرات التي تمت مناقشتها كانت كمية وكيفية) في المرتبة السادسة عشرة بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي،

بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المؤشرات التي تمت مناقشتها كانت كمية وكيفية.

١٧. جاءت الفقرة رقم (٢٤) وهي (وضوح سمة المشاركة في صنع القرار لدى الفريق الزائر) في المرتبة الرابعة والثلاثين بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وضوح سمة المشاركة في صنع القرار لدى الفريق الزائر. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة مقابلة وآخرون (٢٠١٢م) من أن ممارسة المشرفين لصنع القرار التربوي منخفضة.

إن من أبرز الفقرات التي تعكس واقع تقويم الأداء الإشرافي والتي جاءت بدرجة (غير موافق)، تمثلت في الفقرات رقم (٣٣، ١٨، ١٧، ١٥)، والتي تم ترتيبها تنازلياً كما يلي:

١٨. جاءت الفقرة رقم (٣٣) وهي (زود الفريق الإدارة بخطه تطويرية لتحسين عملية الإشراف) في المرتبة السادسة والثلاثين بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وانحراف معياري (٠,٩٦)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق زود الإدارة بخطه تطويرية لتحسين عمليه الإشراف، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الطشة (٢٠٠٧م) التي أشارت إلى أن درجة الالتزام بالشفافية متوسطة للمجالات وللإدارة ككل.

١٩. جاءت الفقرة رقم (١٨) وهي (تمكن الفريق الزائر من تحديد الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في الميدان) في المرتبة السابعة والثلاثين بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,١٧) وانحراف معياري (٠,٥٩)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق الزائر تمكن من تحديد

الحاجات التربوية للمشرفين التربويين في الميدان. وهذه النتيجة تختلف مع ما اوصى به (Badah and others,٢٠١٣) من عقد دورات وورش عمل حول الاتجاهات المعاصرة في الإشراف، ولا تتأتى هذه التوصية إلا من خلال تحديد الحاجات أولاً.

٢٠. جاءت الفقرة رقم (١٧) وهي (يتواصل الفريق الزائر مع الإدارة في تقديم الخدمات الاستشارية) في المرتبة الثامنة والثلاثين بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,١٠) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن الفريق الزائر يتواصل مع الإدارة في تقديم الخدمات الاستشارية.

٢١. جاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (عينه المعلمين المستهدفة كانت مقصودة وفقاً لتقويم أدائهم الوظيفي) في المرتبة التاسعة والثلاثين بين الفقرات الخاصة بواقع تقويم الأداء الإشرافي، بمتوسط حسابي (٢,٠٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن عينه المعلمين المستهدفة كانت مقصودة وفقاً لتقويم أدائهم الوظيفي.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على تقويم الأداء الإشرافي، وذلك يتمثل في (جاهزية الإدارة لاستقبال الفريق من لحظة وصولهم إلى مغادرتهم، وكذلك وجود التنسيق المسبق مع الإدارة وقت الزيارة، إضافة إلى أن الفريق انتهج أسلوب التعامل المرن مع الإدارة، وأن الإدارة فرغت عدداً من المشرفين لمرافقة الفريق الزائر، وكذلك وضوح الهدف من الزيارة لدى أعضاء الفريق، إضافة إلى تعزيز الفريق الزائر للجهود الإيجابية للإدارة، وأن الزيارة الصفية نالت أكثر الأساليب الإشرافية للفريق الزائر، وكذلك الوقوف على تفعيل الإدارة لبوابة

المعرفة تسجيلاً أو مشاركة). وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة العجمي(٢٠٠٧م) في أن واقع الإشراف التربوي تميز بدرجة متوسطة، وبدرجة عالية في الالتزام بأسس اختيار الموجهين التربويين.

السؤال الثاني: ما معوقات تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي بإدارات التعليم؟

وللإجابة عن التساؤل السابق قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو معوقات تقويم الأداء الإشرافي، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو معوقات تقويم الأداء الإشرافي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافية لدى جهاز الوزارة.	٣,٣٠	٠,٦٠	موافق بدرجة كبيرة	١
٩	عدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة.	٣,٣٠	٠,٦٠	موافق بدرجة كبيرة	١ مكرر
٣	عدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر بحيث يكمل ما قبله.	٣,٢٣	٠,٥٧	موافق	٣
٤	الفريق الزائر لا يغطي جميع التخصصات.	٣,٢٣	٠,٦٣	موافق	٤

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	أثر الزيارة ينتهي بانتهاء الزيارة– لا يوجد متابعة لما بعد الزيارة–.	٢,٩٧	٠,٧٦	موافق	٥
٦	قلة استفادة الإدارة من توجهات الوزارة للتنمية المهنية للعاملين في الميدان.	٢,٧٧	٠,٧٣	موافق	٦
١٢	عدم وضوح معايير ومؤشرات التقويم للفريق	٢,٦٠	٠,٨١	موافق	٧
٨	الزيارات كانت تقليدية لا يوجد بها نوع من التطوير والتغير.	٢,٥٣	٠,٧٨	موافق	٨
٥	الزيارة أربكت إدارة الإشراف من عملها الفني.	٢,٣٧	٠,٧٦	غير موافق	٩
١١	انعكس تفريغ المشرفين من الإدارة لمرافقة الفريق الزائر سلباً على العمل الإشرافي.	٢,٢٧	٠,٨٧	غير موافق	١٠
٧	إنهاء الفريق لزيارته قبل إنهاء المدة الرسمية.	٢,٠٧	٠,٧٤	غير موافق	١١
١٠	الإدارة لا تعلم عن نتائج زيارة الفريق.	١,٩٧	٠,٦٧	غير موافق	١٢
المتوسط الحسابي العام		**٢,٧٢**	**٠,٧١**	**موافق**	**–**

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

تضمن محور معوقات تقويم الأداء الإشرافي (١٢) فقرة. جاءت (فقرتان) بدرجة موافقة (كبيرة)، وهما رقم (١، ٩)، حيث إن المتوسط الحسابي لهما (٣,٣٠)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت (٦) فقرات بدرجة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥٣ إلى ٣,٢٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات

المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢،٥٠ إلى ٣،٢٤)، وفي الأخير جاءت (٤) فقرات بدرجة (غير موافق)، وهي الفقرات رقم (٥، ١١، ٧، ١٠) حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (١،٩٧، ٢،٣٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (١،٧٥ إلى ٢،٤٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم نحو معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

١. جاءت الفقرة رقم (١) وهي (عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافية لدى جهاز الوزارة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣،٣٠) وانحراف معياري (٠،٦٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافية لدى جهاز الوزارة من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة عبدالخالق(٢٠٠٣م) بأهمية التعاون بين الوزارة والقسم المعني بالإشراف في الجامعة، ومع ما أوصت به دراسة خمش والزيون (٢٠١١م) من وجود معايير متفق عليها بين المشرفين أثناء الزيارات.

٢. جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (عدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة) في المرتبة الأولى مكرر، بمتوسط حسابي (٣،٣٠) وانحراف معياري (٠،٦٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن عدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Badah and others,٢٠١٣) من أن الصعوبات المالية احتلت المرتبة الأولى بدرجة عالية.

٣. جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (عدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر بحيث يكمل ما قبله) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر بحيث يكمل ما قبله من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة خمش والزيون (٢٠١١م) من وجود معايير متفق عليها بين المشرفين أثناء الزيارات. كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ehren and others,٢٠١٣) من أن المدارس تستخدم التغذية الراجعة لتحسين الممارسات التعليمية.

٤. جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (الفريق الزائر لا يغطي جميع التخصصات) في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣,٢٣) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم تغطية الفريق الزائر لجميع التخصصات من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

٥. جاءت الفقرة رقم (٢) وهي (أثر الزيارة ينتهي بانتهاء الزيارة– لا يوجد متابعة لما بعد الزيارة) في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن انتهاء أثر الزيارة بانتهاء الزيارة من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق مع ما توصل إليه Ormston (١٩٩٥) أن ٤١,٤% من أفراد الدراسة لا يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي بعد زيارتهم الصفية. كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ehren and others,٢٠١٣) من أن المدارس تستخدم التغذية الراجعة لتحسين الممارسات التعليمية، وأن العديد من المعلمين ليسوا على استعداد لتغيير تدريسهم بعد التفتيش.

٦. جاءت الفقرة رقم (٦) وهي (قلة استفادة الإدارة من توجهات الوزارة للتنمية المهنية للعاملين في الميدان) في المرتبة السادسة، بمتوسط حسابي (٢،٧٧) وانحراف معياري (٠،٧٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن قلة استفادة الإدارة من توجهات الوزارة للتنمية المهنية للعاملين في الميدان من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هندي (٢٠١٢م) من ضرورة قيام الوزارة بعقد برامج تدريبية متطورة قائمة على الكفايات والأساليب الإشرافية.

٧. جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (عدم وضوح معايير ومؤشرات التقويم للفريق) في المرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (٢،٦٠) وانحراف معياري (٠،٨١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم وضوح معايير ومؤشرات التقويم للفريق من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة ومع ما أوصت به دراسة خمش والزيون (٢٠١١م) من وجود معايير متفق عليها بين المشرفين أثناء الزيارات.

٨. جاءت الفقرة رقم (٨) وهي (الزيارات كانت تقليدية لا يوجد بها نوع من التطوير والتغير) في المرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (٢،٥٣) وانحراف معياري (٠،٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم وجود نوع من التطوير والتغيير بالزيارات من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

٩. جاءت الفقرة رقم (٥) وهي (الزيارة أربكت إدارة الإشراف من عملها الفني) في المرتبة التاسعة بين الفقرات الخاصة بمعوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم، بمتوسط حسابي (٢،٣٧) وانحراف معياري (٠،٧٦)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن الزيارة أربكت إدارة الإشراف من عملها الفني.

١٠. جاءت الفقرة رقم (١١) وهي (انعكس تفريغ المشرفين من الإدارة لمرافقة الفريق الزائر سلباً على العمل الإشرافي) في المرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بمعوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم، بمتوسط حسابي (٢,٢٧) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن تفريغ المشرفين من الإدارة لمرافقة الفريق الزائر انعكست سلباً على العمل الإشرافي.

١١. جاءت الفقرة رقم (٧) وهي (إنهاء الفريق لزيارته قبل إنهاء المدة الرسمية) في المرتبة الحادية عشرة، بمتوسط حسابي (٢,٠٧) وانحراف معياري (٠,٧٤)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن إنهاء الفريق لزيارته قبل إنهاء المدة الرسمية من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

١٢. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (الإدارة لا تعلم عن نتائج زيارة الفريق) في المرتبة الثانية عشرة، بمتوسط حسابي (١,٩٧) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين أفراد الدراسة على أن عدم علم الإدارة عن نتائج زيارة الفريق من معوقات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتختلف عن دراسة Ormston (١٩٩٥) التي توصلت إلى أن المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن نتائج زياراتهم الصفية.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات تقويم الأداء الإشرافي، ومن أهم تلك المعوقات (عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافي لدى جهاز الوزارة، وكذلك عدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة إضافة إلى عدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر، بحيث يكمل ما قبله وعدم تغطية الفريق الزائر لجميع التخصصات، وكذلك انتهاء أثر الزيارة بانتهاء الزيارة .عدم وجود متابعة بعد الزيارة .إضافة إلى قلة استفادة الإدارة من توجهات

الوزارة للتنمية المهنية للعاملين في الميدان). وهذا يؤكد ما ذكره السهلي (٢٠٠٢م) من اطلاع المشرفين على المشروع قبل تطبيقه، وأن الواقع يمارس بدرجة غير مقبولة متقاربة بذلك مع الغامدي (٢٠٠٤م) الذي ذكر أن المعلمين يرون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما مقترحات تقويم الأداء الإشرافي من وجهة نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم؟

وللإجابة عن التساؤل السابق قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو مقترحات تقويم الأداء الإشرافي، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو مقترحات تقويم الأداء الإشرافي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٤	تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية.	٣,٨٣	٠,٣٨	موافق بدرجة كبيرة	١
٣	تبنى أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلا.	٣,٨٠	٠,٤١	موافق بدرجة كبيرة	٢
١٠	تطوير أدوات التقويم.	٣,٨٠	٠,٤١	موافق بدرجة كبيرة	٣
١٥	رسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة.	٣,٧٧	٠,٤٣	موافق	٤

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
				بدرجة كبيرة	
١	عقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة.	٣,٧٣	٠,٤٥	موافق بدرجة كبيرة	٥
٩	الاستفادة من نتائج هذه الزيارات في لقاءات الإشراف التربوى العامة أو على مستوى لقاءات التخصص.	٣,٧٠	٠,٥٣	موافق بدرجة كبيرة	٦
٢	وجود اعتماد مالى لتكلفة زيارات الفرق.	٣,٦٧	٠,٤٨	موافق بدرجة كبيرة	٧
٦	تحفيز الإدارات المتميزة بزيارات خارجية.	٣,٦٧	٠,٤٨	موافق بدرجة كبيرة	٨
٥	إصدار قائمة بالإدارات المتميزة وتكريمها على مستوى الوزارة.	٣,٥٣	٠,٦٣	موافق بدرجة كبيرة	٩
١١	برمجة هذا التقويم فى خطة الوزارة لتكون كل ٣ أو ٥ سنوات.	٣,٥٣	٠,٦٨	موافق بدرجة كبيرة	١٠
٨	مشاركة الإدارات المتميزة فى بناء حقائب تدريبية للإدارات ذات المستوى الأدنى.	٣,٤٧	٠,٦٣	موافق بدرجة كبيرة	١١
١٣	متابعة خطة الإدارة بعد تعديلها نتيجة الزيارة التقويمية.	٣,٤٣	٠,٦٣	موافق بدرجة كبيرة	١٢
١٢	اعتماد نتائج التقويم فى تصنيف الإدارات.	٣,٢٠	٠,٩٦	موافق	١٣
٧	اشتمال الفريق على جميع التخصصات.	٣,٠٠	٠,٨٧	موافق	١٤
٤	مشاركة القطاعات الأخرى فى الزيارة.	٢,٥٠	٠,٨٦	موافق	١٥
	المتوسط الحسابي العام	٣,٥١	٠,٥٩	**موافق بدرجة كبيرة**	–

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

تضمن محور مقترحات تقويم الأداء الإشرافي (١٥) فقرة، جاءت (١٢) فقرة بدرجة موافقة (كبيرة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٨٣، ٣,٤٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٣,٢٥ إلى ٤,٠)، في حين جاءت (٣) فقرات بدرجة (موافق)، وهي الفقرات رقم (١٢، ٧، ٤) حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الرباعي والتي تتراوح ما بين (٢,٥٠ إلى ٣,٢٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم نحو مقترحات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

إن من أبرز الفقرات التي تعكس مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي والتي جاءت بدرجة موافقة (كبيرة)، تمثلت في الفقرات رقم (١٤، ٣، ١٠، ١٥، ١، ٩)، والتي تم ترتيبها تنازلياً كما يلي:

١. جاءت الفقرة رقم (١٤) وهي (تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (٠,٣٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هندي (٢٠١٢م) الذي أوصى بضرورة قيام الوزارة بعقد برامج ودورات تدريبية متطورة قائمة على الكفايات والأساليب الإشرافية. ودراسة العجمي (٢٠٠٧م) بتخصيص مراكز للتدريب مجهزة، وما أوصى به مقابلة وآخرون (٢٠١٢م) بعقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين في مجال صناعة القرار التربوي.

٢. جاءت الفقرة رقم (٣) وهي (تبني أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلاً) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن تبني أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلاً سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

٣. جاءت الفقرة رقم (١٠) وهي (تطوير أدوات التقويم) في المرتبة الثانية مكرر بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن تطوير أدوات التقويم سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع المشروع الاستشرافي الذي ذكره السهلي (٢٠٠٢م).

٤. جاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (رسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٤٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن رسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق مع ما أوصى به الغامدي (٢٠٠٤م) بالمتابعة المستمرة لأعمال المشرفين التربويين، والتحقق من ممارستهم للمهام الفنية.

٥. جاءت الفقرة رقم (١) وهي (عقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٤٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن عقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصى به (Badah and others,٢٠١٣) من عقد دورات وورش عمل حول الاتجاهات المعاصرة في الإشراف، ولا تتأتى هذه التوصية إلا من خلال تحديد الحاجات أولاً.

٦. جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (الاستفادة من نتائج هذه الزيارات في لقاءات الإشراف التربوي العامة أو على مستوى لقاءات التخصص) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على أن الاستفادة من نتائج هذه الزيارات في لقاءات الإشراف التربوي العامة أو على مستوى لقاءات التخصص سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم. وتتفق مع ما أكدت دراسة Ormston and others (١٩٩٥) التي توصلت إلى أهمية تلقي المعلمين تغذية راجعة عن نتائج زياراتهم.

إن من أبرز الفقرات التي تعكس مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي والتي جاءت بدرجة (موافق)، تمثلت في الفقرات رقم (١٢، ٧، ٤)، والتي تم ترتيبها تنازلياً كما يلي:

٧. جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (اعتماد نتائج التقويم في تصنيف الإدارات) في المرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وانحراف معياري (٠,٩٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن اعتماد نتائج التقويم في تصنيف الإدارات سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

٨. جاءت الفقرة رقم (٧) وهي (اشتمال الفريق على جميع التخصصات) في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٠) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وهذا يدل على

أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن اشتمال الفريق على جميع التخصصات سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

٩. جاءت الفقرة رقم (٤) وهي (مشاركة القطاعات الأخرى في الزيارة) في المرتبة الخامسة عشرة بمتوسط حسابي (٢,٥٠) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن مشاركة القطاعات الأخرى في الزيارة سوف يسهم في تطوير تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على مقترحات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم، ومن أهم تلك المقترحات (تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية، وكذلك تبنى أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلاً، إضافة إلى تطوير أدوات التقويم ورسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة، وكذلك عقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة، إضافة إلى الاستفادة من نتائج هذه الزيارات في لقاءات الإشراف التربوي العامة أو على مستوى لقاءات التخصص ووجود اعتماد مالي لتكلفة زيارات الفرق).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي ـ سنوات الخدمة ـ الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي ـ المشاركة ضمن الفرق الزائرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف المؤهل العلمي

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم باختلاف متغير المؤهل

العلمي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)

للفروق بين واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع تقويم الأداء الإشرافي	بكالوريوس	١٩	٢,٧٠	٠,٤٥	٢,١٦٦	.٠٣٩
	ماجستير فأعلى	١١	٢,٩٨	٠,٢٤		
معوقات تقويم الأداء الإشرافي	بكالوريوس	١٩	٢,٧٥	٠,٣٦	.٦٥٤	.٥١٩
	ماجستير فأعلى	١١	٢,٦٦	٠,٣٨		
مقترحات تطوير الأداء الإشرافي	بكالوريوس	١٩	٣,٤٨	٠,٣٨	.٦١٠	.٥٤٧
	ماجستير فأعلى	١١	٣,٥٦	٠,٢٣		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح مديري الإشراف التربوي ممن مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط موافقة (٢,٩٨) مقابل (٢,٧٠) لمديري الإشراف التربوي ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وتشير النتيجة السابقة إلى أن مديري الإشراف التربوي ممن مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى يوافقون بدرجة أكبر على واقع تقويم

الأداء الإشرافي. ويفسر الباحث هذه النتيجة نظراً لطبيعة المؤهل وعمق المادة العلمية والتطبيقية التي كان لها الأثر في هذه الفروق.

في حين أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو كلاً من (معوقات تقويم الأداء الإشرافي، مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٣)

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)

للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي

باختلاف متغير سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع تقويم الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.١٢٠	١	.١٢٠	.٧٢٤	.٤٠٢
	داخل المجموعات	٤,٦٣٩	٢٨	.١٦٦		
	المجموع	٤,٧٥٩	٢٩			

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تقويم الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.٢٤٧	١	.٢٤٧	١,٩٣٥	.١٧٥
	داخل المجموعات	٣,٥٨٠	٢٨	.١٢٨		
	المجموع	٣,٨٢٨	٢٩			
مقترحات تطوير الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.٤٠١	١	.٤٠١	٤,٠٩١	.٠٥٣
	داخل المجموعات	٢,٧٤٢	٢٨	.٠٩٨		
	المجموع	٣,١٤٢	٢٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي. مما يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم في إدارة الإشراف التربوي بإدارات التعليم نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين.

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٤)

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
واقع تقويم الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.٣٧٤	٢	.١٨٧	١,١٥٢	.٣٣١
	داخل المجموعات	٤,٣٨٥	٢٧	.١٦٢		
	المجموع	٤,٧٥٩	٢٩			
معوقات تقويم الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.٠٨٤	٢	.٠٤٢	.٣٠٥	.٧٤٠
	داخل المجموعات	٣,٧٤٣	٢٧	.١٣٩		
	المجموع	٣,٨٢٨	٢٩			
مقترحات تطوير الأداء الإشرافي	بين المجموعات	.٠٧٥	٢	.٠٣٨	.٣٣٠	.٧٢٢
	داخل المجموعات	٣,٠٦٧	٢٧	.١١٤		
	المجموع	٣,١٤٢	٢٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة حصلوا على أكثر من دورة، الأمر الذي

يجعلهم متجانسين من حيث الدورات التدريبية مما يجعلهم متفقين في آرائهم نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم باختلاف متغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٥)

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للفروق بين واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة

الأبعاد	المشاركة ضمن الفرق الزائرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع تقويم الأداء الإشرافي	نعم	١٣	٢,٨٧	٠,٤٣	.٧٨٠	.٤٤٢
	لا	١٧	٢,٧٥	٠,٣٩		
معوقات تقويم الأداء الإشرافي	نعم	١٣	٢,٦٦	٠,٤٨	- .٧٣٨-	.٤٦٧
	لا	١٧	٢,٧٦	٠,٢٥		
مقترحات تطوير الأداء الإشرافي	نعم	١٣	٣,٦١	٠,٢١	١,٥٤٠	.١٣٦
	لا	١٧	٣,٤٤	٠,٣٩		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة. مما يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد الدراسة ممن شاركوا ضمن الفرق الزائرة وممن لم يشاركوا نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي.

٥-٦ ملخص النتائج:

١– أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على تقويم الأداء الإشرافي، وذلك يتمثل في:

– جاهزية الإدارة لاستقبال الفريق من لحظة وصولهم إلى مغادرتهم.

– وجود التنسيق المسبق مع الإدارة وقت الزيارة.

– أن الفريق انتهج اسلوب التعامل المرن مع الإدارة.

– أن الإدارة فرغت عدداً من المشرفين لمرافقة الفريق الزائر.

– وضوح الهدف من الزيارة لدى أعضاء الفريق.

– تعزيز الفريق الزائر للجهود الإيجابية للإدارة.

– أن الزيارة الصفية نالت أكثر الأساليب الإشرافية للفريق الزائر.

– الوقوف على تفعيل الإدارة لبوابة المعرفة تسجيلاً أو مشاركة.

٢– أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات تقويم الأداء الإشرافي، ومن أهم تلك المعوقات:

– عدم مشاركة الميدان في بناء الخطط الإشرافية لدى جهاز الوزارة.

– عدم وجود بنود خاصة للتكلفة المالية للزيارة.

– عدم وجود سجل تراكمي للفريق الزائر بحيث يكمل ما قبله.

– عدم تغطية الفريق الزائر لجميع التخصصات.

– انتهاء أثر الزيارة بانتهاء الزيارة ـ عدم وجود متابعة بعد الزيارة ـ

– قلة استفادة الإدارة من توجهات الوزارة للتنمية المهنية للعاملين في الميدان.

٣- أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على مقترحات تقويم الأداء الإشرافي بإدارات التعليم، ومن أهم تلك المقترحات:

- تدريب فريق التقويم قبل القيام بالزيارة التقويمية.
- تبنى أشخاص مميزين أثناء الزيارة ليتم الاستفادة منهم مستقبلاً.
- تطوير أدوات التقويم ورسم آلية للمتابعة داخل كل إدارة.
- عقد ورشة عمل تأسيسية بالوزارة قبل الزيارة.
- الاستفادة من نتائج هذه الزيارات في لقاءات الإشراف التربوي العامة أو على مستوى لقاءات التخصص.
- وجود اعتماد مالي لتكلفة زيارات الفرق.

٤- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح مديري الإشراف التربوي ممن مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى.

٥- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو كلٍّ من (معوقات تقويم الأداء الإشرافي، مقترحات تطوير تقويم الأداء الإشرافي) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

٦- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في إدارة الإشراف التربوي.

٧- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير الدورات التدريبية في صميم العمل الحالي خلال العامين الماضيين.

٨- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تقويم الأداء الإشرافي باختلاف متغير المشاركة ضمن الفرق الزائرة.

التوصيات

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج عن هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- مشاركة الميدان التربوي في بناء الخطة الإشرافية بجهاز الوزارة.
- اعتماد سجل إنجاز(portfolio) لإدارات التعليم مدعمًا بالرؤى الإشرافية بجهاز الوزارة.
- تحديد الحاجات المهنية للفرق الزائرة قبل تنفيذ الزيارة.
- تعزيز الأساليب الإشرافية غير الممارسة في جهاز الوزارة والميدان التربوي.
- تفعيل التغذية الراجعة الإشرافية بين الوزارة والميدان بصفة مستمرة.
- إقرار ميزانيات مالية للفرق الإشرافية الزائرة للميدان التربوي.

المقترحات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج عن هذه الدراسة يقترح الباحث:

- واقع الممارسات الإجرائية لأسلوب فرق العمل بين الوزارة والميدان التربوي.
- سجل الإنجاز(portfolio) في إدارات التعليم، واقعه ومقترحات النهوض به.
- بناء خطة خاصة بالتنمية المهنية للفرق الزائرة من المشرفين التربويين.

- تقويم الممارسات الإشرافية لمشرفي الوزارة والميدان التربوي.
- تصميم أدوات مهنية إشرافية خاصة بالتغذية الراجعة.
- آليات وضع التكلفة المالية للمنظومة الإشرافية ضمن الخطط التشغيلية لإدارات التعليم.

* * *

المراجع:

- ابن منظور، جمال الدين محمد.(٢٠٠٣م). **لسان العرب**، دار صادر.
- أحمد، سيد مصطفى.(٢٠٠٤). **إدارة الموارد البشرية**. الإدارة العصرية.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي.(١٤٣٢هـ). خطاب إشعار إدارات التربية والتعليم بتوقيع الوكيل عطفًا على الخطاب رقم ٣٢٤٣٦٩٦٣ وتاريخ ١٤٣٢/٣/١٢هـ بقيام فرق من الإشراف التربوي بجهاز الوزارة بزيارات فنية لتقويم الأداء الفني لإدارات الإشراف التربوي ومكاتب التعليم.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي.(١٤٣١هـ). خطاب رقم ٣١١٥٣٤١٧٧ وتاريخ ١٤٣١/١٢/١٧هـ بشأن التصور عن مشروع تقويم الأداء الإشرافي.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي.(١٤٣٢هـ). خطاب موافقة وكيل الوزارة للتعليم على مشروع تقويم الأداء الإشرافي.
- بوبطانة، عبد الله.(١٩٨٦م). **دور التقويم في تطوير العملية التربوية**. التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، العدد ٣٩، السنة ١٣،٥–١٧
- حسين، سلامة، وعوض الله، عوض الله.(٢٠٠٦م). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**. دار الفكر. الأردن: عمان.
- الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد، والفرح، وجيه.(١٩٨٤م). **الإدارة والإشراف التربوي(اتجاهات حديثة)**.دار الندوة للنشر والتوزيع. الأردن: عمان.
- خمش، سوزان والزيون، محمد. (٢٠١١). **دراسة تقويمية للملاحظات التربوية المدونة في سجل زيارات المشرفين التربويين لمعلمي الاجتماعيات في مديريات التربية والتعليم في عمان**. مجلة دراسات: العلوم التربوية، الأردن. المجلد ٣٨، ملحق ٦، ١٩٣١–١٩٤٦
- الدمرداش، صبري. (١٤٠٥هـ). **المناهج المعاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

- السخني، حسين، والزعبي، ميسون، والخزاعلة، محمد.(٢٠١٢م).**الإشراف التربوي قراءة معاصرة ومستقبلية**. دار صفاء للطباعة والنشر. الأردن: عمان.
- السهلي، عبد الله .(٢٠٠٢م). **تقويم الأداء الإشرافي**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، السعودية، اللقاء السنوي العاشر،٥٧٦–٥٨٧
- شتيوي، عزام إبراهيم.(١٩٩١م). **اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي نحو وسائل الاتصال الإشرافية في شمال الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الطشة، غنيم. (٢٠٠٧م). **درجة الالتزام بالشفافية الإدارية في وزارة التعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عبد الخالق، مرفت.(٢٠٠٣م). **تقويم التوجيه التربوي لدى موجهات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين**. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، المجلد ٤، العدد ٢، ٢١٤–٢١٥.
- العجمي، فلاح ضويحي. (٢٠٠٧م).**أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣م). **البحث العلمي**: مفهومه، أدواته، أساليبه. الطبعة الثالثة. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح بن حمد .(٢٠٠٣م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.
- عليان، سلمان، وأبوريش، عالية، وسنداوي، خالد، وزيدان، رائد.(٢٠١٠م). **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. دار زهران للنشر. الأردن: عمان.

- الغامدي، أحمد.(٢٠٠٤م). **واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة– كلية التربية بجامعة أم القرى.
- الكندري، جاسم يوسف.(١٩٩٧م). **تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي: دراسة تقويمية لتجربة جامعة الكويت**. مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر , ع ١٣، ج ١، ٣١١–٣٤٧.
- مقابلة، عاطف وخاطر، أيمن والطراونة، محمد (٢٠١٢م).**واقع ممارسة المشرفين التربويين لصنع القرار التربوي في ضوء أداء مهامهم الفنية والإدارية في محافظة عمان في الأردن**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، الأردن. المجلد العاشر، العدد الثاني، ٣٥–٥٨.
- هندي، نضال محمد (٢٠١٢م). **أنموذج مقترح لتقويم الأداء الإشرافي لمشرفي التربية الإسلامية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- Badah, Ahmad; AL-Awawdeh, Amal; Akroush, Lubna; Shobaki, AL Nayfah.(٢٠١٣)." Difficulties Facing The Educational Supervision Processes In The Public Schools Of The Governorate Of Jarash Directorate Of Education". Journal of International Education Research ٩,٣ (٢٠١٣): ٢٢٣–٢٣٤.
- Costa, A. L. & Garmston, R.(٢٠٠٢).Supervision for intelligent teaching. Educational Leadership.٤٢(٥):٧٠–٨٠.
- Ehren, M C; M; Altrichter, H; Mcnamara, G; O'hara, J.(٢٠١٣)." Impact of school inspections on improvement of schools--describing assumptions on causal mechanisms in six European countries".

Educational Assessment, Evaluation and Accountability ٢٥,١ (Feb ٢٠١٣): ٣-٤٣

- Hitch, C. D. (١٩٩٠)."A study of the roles of central office instructional supervision inrestructured elementary school". Dissertation Abstracts international, ٥١(٧) ٢٢١٦-A
- Ormston, Michael; Brimblecombe, Nicola & Show, Marian.(١٩٩٥). "Inspection and change: Help or hindrance for the classroom teacher". British Journal of In-Service Education,٢١(٣):٣١١-٣١٨.

* * *

educational performance of the technical and administrative duties in Amman Region, Jordan. *Journal of the Federation of Arab Universities and Educational Psychology, Jordan*, *10*(2), 35-58.

22. Ormston, Michael.,Brimblecombe, Nicola., & Show, Marian. (1995). Inspection and change: Help or hindrance for the classroom teacher. *British Journal of In-Service Education*, *21*(3), 311-318.
23. Public Administration for Educational Supervision (1431). Letter #311534177, dated: 17/12/1431AH. In relation to the outline of the Supervisory Performance Evaluation Project.
24. Public Administration for Educational Supervision. (1432). Letter of notification to Departments of Education, signed by the deputy referring to the letter #32436963, dated: 12/3/1432AH. After teams from the Educational Supervision with the Ministry conducted technical visits to evaluate the technical performance of the Educational Supervision Administrations and offices of education and teaching.
25. Public Administration for Educational Supervision. (1432). Letter of approval by the deputy of the Ministry of Education in relation to the Supervisory Performance Evaluation Project.
26. Shtaywi, A. (1991). *Teacher's trends of the first three grades of the primary level towards the means of supervisory communication in northern Jordan* (Unpublished master’s thesis). Yarmouk University.
27. Ulayyaan, S., Abu Reesh, A., Sindaawi, Kh.,&Zaydaan, R. (2010). *Educational supervision between theory and practice*. Amman: DaarZahraan.

* * *

11. Al-Sakhni, H., Al-Za`bi, M., & Al-Khazaa`lah, M. (2012). *Educational supervision: Contemporary and futuristic reading*. Amman: DaarSafaa' for Printing and Publishing.
12. Al-Tishah, Gh. (2007). *The degree of commitment to administrative transparency in the Ministry of Education, Kuwait, from the viewpoint of its employees* (Unpublished master's thesis). College of Higher Education Studies, Amman Arab University for Higher Education.
13. BoobaTaanah, A. (1986). The role of evaluation in improving the educational process. *The New Education, UNESCO Regional Office*, (39), 13-17.
14. Costa, A. L., &Garmston, R. (2002). Supervision for intelligent teaching. *Educational Leadership*, *42*(5), 70-80.
15. Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., &O'hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools-describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *25*(1), 3-43.
16. Hindi, N. (2012). *Suggested models to evaluate the performance of the supervisory administrators of Islamic education in Jordan* (Unpublished doctoral dissertation). College of Higher Education Studies, University of Jordan.
17. Hitch, C. D. (1990). A study of the roles of central office instructional supervision in restructured elementary school. *Dissertation Abstracts International*, *51*(7), 2216-A.
18. Husayn, S., &AwaDHAllah, A. (2006). *New trends in educational supervision*. Amman: Daar Al-Fikr.
19. Ibn Manzhoor. (2003). *Lisaan Al-Arab*. DaarSaadir.
20. Khamsh, S., & Al-Zayyoon, M. (2011). Evaluation study of educational notes recorded in the visitors log by supervisors of teachers of social studies, directorate of education in Amman. *Research Journal, Educational Sciences*, *38*(6), 1931-1946.
21. Maqaabilah, A., KhaaTir, A., & Al-Taraawnah, M. (2012). The reality of educational supervisors' practice of decision-making in the light of the

List of References:

1. Abdulkhaaliq, M. (2003). Evaluation of the educational guidance of guides and teachers of physical education in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Educational and Psychological Sciences at the University of Bahrain*, *4*(2), 214-215.
2. Adas, A., &Ubaydaat, Dh. (2003). *Scientific research: Its concept, tools and methods* (3rded.). Riyadh: DaarUsaamah for Publishing and Distribution.
3. AHmad, S. (2004). *Human resources management*. Modern Management.
4. Al-Ajmi, F. (2007). *Suggested model for the development of the educational supervision system in the State of Kuwait in light of the reality and contemporary trends* (Unpublished doctoral dissertation). College of Higher Education Studies, Amman Arab University for Higher Education.
5. Al-Assaaf, S. (2003). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Library.
6. Al-Dimirdaash, S. (1405). *Contemporary curricula*. Kuwait: Al-FalaaH Library.
7. Al-Ghaamdi, A. (2004). *The reality of educational supervisors' practice of technical tasks in the educational region of Al-BaaHah* (Unpublished master’s thesis). College of Education, Umm Al-Qura University.
8. Al-Kandari, J. (1997). Teaching performance evaluation of university professor: An evaluation study of the experience of the University of Kuwait. *Journal of the College of Education in Assiut-Egypt*, *1*(3), 311-347.
9. Al-KhaTeeb, R., Al-KhaTeeb, A., & Al-FaraH, W. (1984). *Educational administration and supervision (Modern trends)*. Amman: Daar Al-Nadwah for Publication and Distribution.
10. Al-Sahali, A. (2002). Supervisory performance evaluation. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Tenth Annual Meeting,Saudi Arabia*, 576-587.

The Statusof Supervisory Performance Evaluation from the Viewpoint of Directors of Educational Supervision Administrations in Directorates of Education
in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Abdullah Bin AbdulraHmaan Al- Funtookh
Assistant Professor
Department of Educational Administration and Planning
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

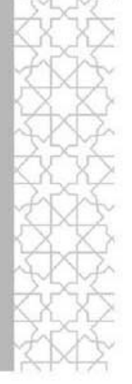
Abstract:

This research aims at identifying the state of supervisory performance evaluation, its obstacles andproposals to improve the evaluation of such performance from the viewpoint of the directors of educational supervision administrations in Directorates of education in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher uses the descriptive survey method, and a questionnaire as a study tool. The study sample is composed of 45 directors of educational supervision administrations in the first semester of the academic year 1434/1435 AH.

The most important findings of the study are as follows:there is agreement among the study population on the supervisory performance evaluation. This is shown clearly in the readiness of the administration to receive the team from the moment of arrival until they leave, the prior coordination with the administration at the time of the visit, and the team's flexibleattitude in dealing with the Administration. There is alsoagreementamong the study population on the obstacles to the supervisory performance evaluation. The most important obstacles are: the absence of participation of field experts in designing the supervisory plans with the Ministry Department concerned;the lack of specific items relating to the financial cost of the visit;andthe lack of anavailable cumulative record to allow the visiting team to build on previous visit records.

The study sample participants strongly agree with the proposals to improve the supervisory performance evaluation in the administrations of education. The most important of these proposals are: providing training to the evaluation team before their official visit, selecting outstanding individualsduring thevisit to benefit from their contribution in the future; improving the evaluation tools and establishing a follow-up mechanism within each administration; conducting fundamental workshops in the Ministry before the visit.

The study concludes with a number of recommendations that wouldhopefullycontribute to improving the evaluation of supervisory performance.

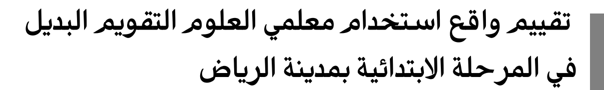


تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

أ. خالد بن محمد معشي
باحث دكتوراه
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. إبراهيم بن مقحم المقحم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

أ. خالد بن محمد معشي
باحث دكتوراه
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. إبراهيم بن مقحم المقحم
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية .وقد وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت ثلاث أدوات من اعداد الباحثين بعد التأكد من صدقها وثباتها ، هي: بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل، واستبانتين الأولى للتعرف على الاستراتيجيات والأدوات التقويم البديل المناسبة للاستخدام في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، والثانية للتعرف على الصعوبات, وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً اختيروا بالطريقة العشوائية متعددة المراحل ، وقد قام الباحثان بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة على البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٩٧٥–٢,٤٨٦) ،وجاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨٦), في حين أن تقويم الأقران جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٧٥). جاءت صعوبات استخدام تقويم الأقران في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣), وأخير صعوبات استخدام التقويم بخرائط المفاهيم في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١). وأهم الصعوبات هي: زيادة أعداد التلاميذ في الفصل، وقلة توفر وسائل تعليمية.

كلمات مفتاحية :إستراتيجيات التقويم البديل، التقويم القائم على الأداء، تقويم ملفات الإنجاز، التقويم الذاتي، التقويم بخرائط المفاهيم.



مقدمة :

نظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، ومن خلال الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي، يلاحظ أن هناك كثيرًا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل: التقويم الأصيل، أو التقويم الواقعي، أو التقويم القائم على الأداء، وغير ذلك، إلا أن مفهوم التقويم البديل أكثر هذه المفاهيم شيوعًا، وأكثرها عمومية (علام، ١٤٣٠هـ، ص١٣). في حين ظهرت العديد من التعريفات للتقويم البديل، منها تعريف جابر (٢٠٠٦ م، ص ٧٧) الذي يؤكد أن التقويم البديل: هو دمج التلاميذ في مهام ذات مغزى، ولها جدارة، وذات معنى، وهذا يتطلب مهارات تفكير عالية المستوى، وتآزرًا وتناسقًا لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوئها، ويكون التقويم محدداً لمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمداً على أدوات تقييم مقننة.

وتشير دورينج (Doring,٢٠١٠) إلى أهمية التقويم البديل في قياس درجة نمو قيم الطفل في سياق التعليم وقد كشفت نتائجها أن الأطفال يكتسبون تلك القيم من خلال ممارسة الأنشطة التربوية وذلك من خلال دراسة وأنه بدراسة ١٩١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٨ – ١١) عام، تبين أن استخدام إستراتيجية التقويم البديل قد ساعدت في اكتساب الأطفال لبعض القيم من خلال ممارساتهم لأنشطة . (Doring,٢٠١٠:p٥٦٤–٥٧٧)

من خلال مراجعة الأدب التربوي في مجال التقويم البديل، فقد لحظ تعدد إستراتيجيات التقويم البديل واختلافها وفقًا للمهام والجوانب التي يراد تقويمها، ولا

يمكن الجزم بصلاحية إستراتيجية للتقويم البديل دون غيرها إلا بعد النظر إلى جوانب عدة منها، والمجال الذي يراد تقويمه (معرفي– مهاري– وجداني)، وأيضًا طبيعة التلاميذ، والفئة العمرية المستهدفة.

وأبرز الإستراتيجيات التي ستتناولها هذه الدراسة هي: تقويم الأداء، والتقويم بملف الإنجاز ، والتقويم الذاتي ، وتقويم الأقران، والتقويم بخرائط المفاهيم.

إستراتيجية تقويم الأداء (performance-based assessment): يعد تقويم الأداء أداة مهمة في التقويم البديل وفي العلوم بخاصة ، نظرا لطبيعة العلوم واحتوائها على العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي تحتاج إلى تقويم، وتقويم الأداء من أهم الإستراتيجيات التي تعطي صورة واضحة عن مدى اكتساب التلميذ للمهارات العملية.

ويمكن تحديد خطوات تنفيذ تقويم الأداء في خمس خطوات: ١– تحديد الهدف من إجراء تقويم الأداء. ٢– تحديد النشاط (الأداء) المراد تقويمه. ٣– تحديد آلية تنفيذ النشاط (الأداء). ٤– تحديد معايير التصحيح. ٥–التغذية الراجعة بعد التنفيذ.

إستراتيجية التقويم بملفات الإنجاز (Portfolio): تذكر مويا و أومالى(Moya&O'Mally ,١٩٩٤:p١٣–٣٦) أن ملف الإنجاز عبارة عن مجموعة أعمال المتعلم التى يؤديها من خلال الخبرات والعروض والتقويم الذاتي، والبورتفوليو" ملف الإنجاز" هو مجموعة أعمال المتعلمين وعروضهم وخبراتهم وبياناتهم وتقويم ملف الإنجاز يتضمن الإجراء المتبع في إعداد خطة وجمع وتحليل مصادر بيانات متعددة في ملف الإنجاز.

ويتطلب تقويم ملفات الإنجاز وتقدير درجاتها إعداد محكات يستند إليها في الحكم على كفاءة التلميذ في توظيفه للمعارف والمهارات المرجوة، أو مدى تحقيق نتاجاته مستويات الجودة المطلوبة (علام، ١٤٣٠ه،ص٢٠٩).

وتحديد محكات لتقويم ملفات الإنجاز مرحلة من مراحل التخطيط (الإعداد) لملف الإنجاز، وينبغي أن تكون تلك المحكات مرنة نوعًا ما، بحيث تتفق مع الفئة العمرية للمتعلم، ومع المادة الدراسية؛ لذلك لا يمكن تعميم محكات لتقويم ملفات الإنجاز تناسب جميع التلاميذ، وجميع المواد الدراسية، كما أنه لابد أن يكون للمتعلم دورٌ في تلك المحكات، ويكون له دور أيضًا في التقويم الذاتي لملفاته أو ملفات أقرانه، من خلال تلك المحكات.

إستراتيجية التقويم الذاتي (self-assessment): يعد التقويم الذاتي من الإستراتيجيات المهمة في التقويم البديل، والتي تعزز لدى التلميذ الرقابة الداخلية؛ مما ينعكس إيجابًا على تقدمه الدراسي وسلوكه داخل وخارج المدرسة. ويعرفه علام (١٤٣٠ه، ص٢٣٦) بأنه أداة أو وسيلة للانعكاس والتعلم والمراقبة أو الضبط الذاتي للأداة. في حين يعرفه عفانة (٢٠١١م،ص٧١) بأنه قدرة التلميذ على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه للاعتماد على معايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين المعلم والتلميذ.

وهناك طرق وأساليب وممارسات متعددة لإشراك التلاميذ في عملية التقويم الذاتي، وبعض الجوانب التي ينبغي للمعلم أن ينتبه لها عند اعتماد التقويم الذاتي، وهي: ١- أن يبني المعلم أدوات تقويم يعتمد عليها التلميذ في تقويم نفسه، مثل: (سلالم التقدير، وقوائم الشطب). ٢- أن يتيح المعلم للمتعلم المشاركة في بناء أدوات التقويم

الذاتي. ٣– أن يدرب المعلم التلميذ على استخدام أدوات التقويم الذاتي. ٤– أن يمكِّن المعلم التلميذ من تقويم نفسه أثناء إجراء التجارب. ٥– أن يمكِّن المعلم التلميذ تقويم نفسه أثناء إجراء الأنشطة العلمية. ٦– أن يمكِّن المعلم التلميذ من تقويم ملف إنجازه.

إستراتيجية تقويم الأقران (peers assessment**)**: يرتبط تقويم الأقران ارتباطًا وثيقًا بالتقويم الذاتي، ويتشابه معه في الإجراءات والأساليب، إلا أن من يقوم بالتقويم الذاتي هو التلميذ نفسه، بينما في التقويم للأقران يقوم القرين أو الزميل بالتقويم، ويعرفه الصراف (٢٠٠٢م،ص٣٥٥) بأنه نوع من التقويم يقوم به أقران التلميذ، وهو يتضمن التقويم البنائي، والتقويم الختامي للمهمة التعلمية، أو النشاط، أو العمل بواسطة قرين التلميذ، أو مجموعة أقرانه. ولذا يمكن تعريف التقويم الذاتي بأنه: قيام التلميذ بتقويم أقرانه من خلال محكات ومعايير محددة مسبقًا.

إستراتيجية التقويم بخرائط المفاهيم (concept maps for assessment): يعرفها أبو عاذرة (٢٠١٢م ،ص٢٣٥) بأنها "عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم بعضها ببعض، عن طريق خطوط وأسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط؛ لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، كما أنها تمثل بنية هرمية متسلسلة، توضع فيها المفاهيم الأكثر شمولية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأقل عند قاعدة الخريطة". ويمكن تعريفها بأنها : رسوم تخطيطية يربط فيها التلميذ بين المفاهيم، من خلال تنظيم متسلسل من الأكثر شمولية إلى الأقل.

وتستخدم خرائط المفاهيم كأداة (أثناء الدرس) نظرا لاشتمالها على المفاهيم الأساسية للموضوع، وما يرتبط بها من مفاهيم أخرى.

ومـن الدراسـات التـي تناولـت التقـويم البـديل **دراسـة هلـن** HELEN. M، (٢٠٠٥) وهـدفت الدراسـة إلى التعرف علـى اتجاهـات معلمي الرياضيات فـي المرحلـة الثانويـة فـي مدينة سـدني في اسـتراليا حول اسـتخدام التقويم البديل، وأظهرت الدراسـة أن المعلمين الأكثر خبرة راضين عـن اسـتخدام أسـاليب التقـويم البديلـة (الاختبارات) .أما المعلمين الأقل خبرة فقد كانوا أكثر ايجابية حول اسـتخدام التقويم البديل.

وهدفت الدراسـة **دراسـة علاونة (٢٠٠٧م)** إلى تقصي درجة ممارسـات معلمي العلـوم لأسـاليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأسـاسـي في الأردن، والصعوبات التي تواجهها، وتوصلت الدراسـة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ممارسـة معلمي العلـوم لأسـاليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأسـاسـي لكل من ملف أعمال التلميـذ، والتقـويم القـائم علـى الأداء كانـت بدرجـة متوسـطة .كما أن الـصعوبات التـي واجهـت أكثر مـن ٥٠% مـن المعلمين في ممارسـة أسـاليب التقـويم البديل كانت كما يلي: العدد الكبير من الطلبة فـي الغرفـة الـصفية الواحـدة، والنـصاب العـالي للمعلم، وعـدم وجـود أدلـة إرشـادية لغايـات التقـويم البـديل، والمـنهج الطويـل، وضـيق الوقـت لتغطيتـه، وعدم توفر الأجهزة والأدوات في المختبرات.

أمـا **دراسـة عائشـة الرشـيدي (٢٠٠٨م)** فقـد هـدفت الدراسـة إلـى قيـاس تـصورات وممارسـات معلمي العلوم للمرحلـة الابتدائيـة فـي دولـة الكويت لإسـتراتيجيات التقـويم البديل. وتوصلت الدراسـة إلى مجموعـة مـن النتائج، أهمهـا: تـصورات وممارسـات معلمـي العلوم لإسـتراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجـة متوسـطة.

كما أن دراسـة أيتن وأحميت(Ayten & Ahmet,٢٠١٠)تهـدف إلى فحـص وجهـات نظر كل من المتعلمين والمعلمين حـول أهداف التقـويم والقيـاس البديل المقترح ، تـم

دراسة كل من النوعية والكمية وتهدف إلى معرفة المتعلمين وتصورات المعلمين وتطبيقات عن القياس والتقويم البديل المقترح فى المدارس الابتدائية الحكومية " الصف الخامس" وتم استخدام إستبانه على المعلم والمتعلم ، وأوضحت نتائج الدراسة أن كل من المتعلمين والمعلمين تم موافقتهم على أهداف القياس والتقويم البديل وتنفيذه ، ومن أهم الأهداف " تطوير التعليم من خلال البحوث ، قياس خصائص المتعلم.

ودراسة الرضيان (٢٠١١م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد، والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: المهارات الحياتية التي اكتسبها طلاب الصف الثاني المتوسط بعد أن طبقت عليهم أساليب التقويم الحقيقي هي: مهارات المسؤولية (الاعتماد على النفس، الثقة بالنفس، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، التقويم الذاتي)، ومهارات العمل (التخطيط، التعاون، الدقة، التنظيم)، ومهارات التواصل (التواصل الكتابي، واللفظي، إبداء الرأي).

في حين هدفت دراسة الزبيدي (٢٠١١م) إلى تشخيص واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أهمية التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم كانت عالية، بينما درجة استخدامهم لأساليب التقويم البديل جاءت متوسطة، وأن الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل كانت بدرجة مرتفعة، حيث تمثلت في قلة الدورات التدريبية المتخصصة، وعدم إلمام المعلم بأساس وقواعد استخدام أساليب التقويم البديل،

وكثرة أعداد الطلبة في غرفة الصف، والعبء التدريسي، وأن تطبيق التقويم البديل يتطلب لوقت أطول وجهد أكبر.

ودراسة كيريكايا و فوكايا Kirikkaya & Vuekaya، (٢٠١١) فقد هدفت للكشف عن أثر أنشطة التقويم البديل على مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب ومواقف من خلال توظيف هذه الأنشطة فى مادة الكهرباء – وهى وحدة دراسية فى برنامج العلوم والتكنولوجيا وأجرى البحث على(٣) مدارس ابتدائية ،وأثبتت الدراسة أن النتائج لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي أفضل في شرح وتفسير الأنشطة والسيطرة على المواقف بالإنجاز وأن هناك علاقة إيجابية بين متوسطات المجموعة التجريبية وبين التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، ملف الإنجاز يعزز التعلم الموجه ذاتيا نظرا لما يتم تعلمه بوضوح واتساع وتشجيع "تعزيز" التعلم.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة وجود عدد لا بأس به من الدراسات الأجنبية والعربية في التقويم البديل ، وقلة الدراسات التي بحثت التقويم البديل في المملكة العربية السعودية خاصة في مجال العلوم الطبيعية ، وهذه الدراسة تحاول التعرف على الأدوات المناسب استخدامها للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية ، والتعرف على الواقع الفعلي للاستخدام ، والصوبات التي تواجه المعلمين عن استخدام التقويم البديل .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على أهمية أساليب التقويم البديل من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، والتي تؤكد الحاجة إلى دراسات علمية تهدف إلى استخدام أساليب التقويم البديل في مواد مختلفة، وإعداد

قائمة مبدئية بإستراتيجيات التقويم البديل الخاصة بمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ومن ثم بناء أدوات الدراسة وتصميمها.

مشكلة الدراسة :

من خلال ما أكدت عليه وزارة التربية والتعليم في تعميمها رقم ٣٥٦٤٥١٤١ وتاريخ ١٤٣٥/٤/٦هـ بضرورة تطبيق أدوات أخرى للتقويم بجانب الاختبارات التحريرية لتكون شواهد على مستوى أداء التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، وما أكدته العديد من الدراسات بأهمية استخدام التقويم البديل ، كدراسة الرضيان (٢٠١١م) التي أكدت على أثر استخدام التقويم البديل في تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد والمهارات الحياتية، ودراسة كيريكايا و فوكايا Kirikkaya & Vuekaya، (٢٠١١) فقد هدفت للكشف عن أثر أنشطة التقويم البديل على مستويات التحصيل الأكاديمي ؛ لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل والصعوبات التي قد تواجههم عند استخدامه من وجهة نظر المعلمين من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل المناسب استخدامها في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين ؟

٢- ما درجة استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية؟

٣- ما صعوبات استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١- إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المناسبة استخدامها في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين.

٢- درجة استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية.

٣- صعوبات استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة :

للدراسة أهمية علمية، وأهمية عملية، وذلك كما يلي:

- تسهم هذه الدراسة في إبراز أهمية استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية ، و تقدم قائمة تضم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بحيث يمكن أن يستخدمها معلمو العلوم في المرحلة الابتدائية .

- تفيد في التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية عند استخدامهم التقويم البديل.

- تفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في لفت النظر حول أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون، وضرورة الاهتمام باستخدام التقويم البديل.

- يمكن تطبيق برنامج تدريبي على معلمي العلوم، يسهم في تحسين مهارات استخدامهم التقويم البديل.

محددات الدراسة :

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على.

- معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) بمدينة الرياض.
- إستراتيجيات التقويم البديل الآتية: (تقويم الأداء، وملف الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم بخرائط المفاهيم)؛ وذلك لاتسام تلك الإستراتيجيات بالشمولية، وإمكانية أن يندرج تحتها العديد من الإستراتيجيات، وأدوات التقويم البديل.

الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة الحالية على بعض المدارس الابتدائية الحكومية النهارية بمدينة الرياض، عدا مدارس تحفيظ القرآن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل.

الحدود الزمانية : طبقت هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية الواقعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤هـ /١٤٣٥هـ.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

التقويم البديل: هو أحد التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي الذي يجعل للتلميذ دورًا إيجابيًا في بناء المعرفة وتكوينها وتنظيمها، وإشراكه في العملية التقويمية عن طريق عدد من الاستراتيجيات والأساليب التي تُكوِّن صورة واضحة ومتكاملة عن التلميذ.

التقويم القائم على الأداء: يقصد به قيام التلميذ بتوضيح تعلمه عن طريق إشراكه في مواقف حقيقية أو مشابهة ليظهر مدى اتقانه للمهارات ، في ضوء النتائج التعليمية المراد انجازها.

ملف الإنجاز: هو تجمع هادف ومنظم لأعمال التلميذ يتم وفق خطة زمنية محددة، ومعايير موضوعة مسبقا؛ للتحقق من مدى تحقق عملية التعلم والتعليم لدى التلميذ.

التقـويم الـذاتي : قيـام التلميـذ بـالحكم علـى أدائـه بالاعتمـاد علـى معـايير واضحـة ومحـددة ، ثـم وضـع الخطـط بالملاحظـة والتحليـل ؛ لتحـسين وتطـوير الأداء بالتعـاون بـين التلميذ والمعلم.

تقويم الأقران: قيام التلميـذ بـالحكم علـى أداء زميله بالاعتمـاد علـى معـايير واضحـة ومحـددة ، ثـم وضـع الخطـط بالملاحظـة والتحليـل ؛ لتحـسين وتطـوير الأداء بالتعـاون بـين التلميذ والمعلم.

التقـويم بخـرائط المفـاهيم: قيـام التلميـذ بتوضـيح تعلمـه عـن طريـق رسـوم تخطيطيـة يـربط فيهـا بـين المفـاهيم عبـر تنظـيم متسلـسل، يبـدأ مـن الأكثـر شـمولية، وينتهي إلى الأقل.

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسـة: في ضوء أهداف البحث ومشكلته استخدم في الدراسـة الحاليـة المنهج الوصفي (المسحي).

مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسـة من جميـع معلمـي العلـوم في المرحلـة الابتدائيـة (الـصفوف العليـا) في المـدارس الحكوميـة النهاريـة التابعـة لـوزارة التربية والتعليم (عدا مدارس تحفيظ القرآن الكريم) بمدينة الرياض، في الفصل الثاني مـن عـام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وقـد بلـغ العـدد الإجمـالي لجميـع معلمـي العلـوم فـي المرحلـة الابتدائية بمدينة الرياض (٨٠٩) معلمين.

عينة الدراسة: تتمثل عينة الدراسة في عـدد مـن معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائيـة (الـصفوف العليـا) بمدينـة الرياض، حيـث اختيـروا بالطريقـة العـشوائية متعـددة المراحـل (مرحلتين)كما يلي:

المرحلة الأولى: الاختيار العشوائي لـ (٥) مكاتب تربية وتعليم بمدينة الرياض من العدد الكلي للمكاتب البالغ (١٤) مكتبًا، وقد وقع الاختيار على المكاتب الخمسة التالية (الشرق–السويدي– الغرب– الشمال–الرائد).

المرحلة الثانية: اختيار ثلاث مدارس بطريقة عشوائية من كل مكتب، ليصبح إجمالي عدد المدارس خمس عشرة مدرسة، في حين بلغ عدد معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا) لتلك المدارس (٣٠) معلمًا والمدارس التي وقع عليها الاختيار كما هو موضح في جدول ١:

جدول ١

م	مكتب التربية والتعليم	اسم المدرسة
١	مكتب التربية والتعليم بشرق الرياض	الخليل بن أحمد الابتدائية.
		ابن عبد البر الابتدائية.
		أوس بن الصامت الابتدائية.
٢	مكتب التربية والتعليم بالسويدي	ابن حبان الابتدائية.
		بلال بن رباح الابتدائية.
		ابن خزيمة الابتدائية.
٣	مكتب التربية والتعليم بغرب الرياض	حماد بن سلمة الابتدائية.
		الشيخ عبدالله الجار الله الابتدائية.
		إمام الدعوة الابتدائية.
٤	مكتب التربية والتعليم بشمال الرياض	الكرامة الابتدائية.
		عاصم بن عدي الابتدائية.
		المنذري الابتدائية.
٥	مكتب التربية والتعليم بالرائد	مدينة الملك عبدالعزيز للتقنية الابتدائية.
		المثنى بن حارثة الابتدائية.
		أبي بكر الصديق الابتدائية

أدوات الدراسة وإجراءاتها: اُستخدم لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ثلاث أدوات، وهي: استبانتين، وبطاقة ملاحظة.

الأداة الأولى: الاستبانة الموجهة إلى المختصين في المناهج وطرق التدريس، وبنيت الاستبانة للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل المناسب استخدامها في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين؟ وقد تم إعداد قائمة بإستراتيجيات وأدوات التقويم البديل المناسب استخدامها في مقرر العلوم بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والمراجع والكتابات التربوية التي تناولت التقويم البديل، ومن ثم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في عدد من الجامعات، وبلغ عددهم (٢٣) محكمًا، للتأكد من الصدق الخارجي للأداة، وإبداء آرائهم وملحوظاتهم، ومقترحاتهم، وتوجيهاتهم حول محاور الاستبانة وعبارتها من حيث: مدى مناسبة الإستراتيجيات للتقويم البديل في العلوم، مدى وضوح تلك الإستراتيجيات، مدى أهمية كل إستراتيجية، وتوضيح مقترحاتهم بالحذف أو الاضافة أو التعديل ، ثم بناء الاستبانة في صورتها النهائية.

بعد التأكد من الصدق الخارجي للأداة، تم استخراج الصدق الداخلي للأداة، وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس عددهم (٦) من أعضاء هيئة التدريس، من ثم حسب التجانس الداخلي للاستبانة بالنسبة للمحاور الثلاث من خلال إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستفتاء ككل.

تـم تطبيـق الاسـتفتاء علـى (٩) مـن المختـصين فـي المنـاهج وطـرق التـدريس، وتـم حـساب الثبـات للاسـتفتاء كـكـل، ولكـل اسـتجابة علـى حـده، حيـث وقـد أُخـذت الاسـتجابات فـي ضـوء مـا يلـي: ١- درجـة ملاءمـة الإسـتراتيجية لتقـويم تعلـم العلـوم فـي المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا). ٢- درجة أهمية الإستراتيجية في تقويم تعلم العلوم في المرحلـة الابتدائيـة (الـصفوف العليا). ٣- درجـة فائدة الإسـتراتيجية فـي تقـويم تعلـم العلـوم فـي المرحلـة الابتدائيـة (الـصفوف العليـا). ومـن ثـم حـساب الثبـات الكلـي لـلأداة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ، وقد بلغ قيمته (٠,٨٢٠) وهي قيمة ثبات عالية.

جدول٢

ثبات الاستبانة الموجهة للخبراء باستخدام طريقة الفا-كرونباخ

م	المحاور	قيمة الفا-كرونباخ
١	درجة الملائمة لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية.	٠,٧٥٠
٢	درجة الأهمية لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية .	٠,٧٥٦
٣	درجة الفائدة لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية .	٠,٧٢٣
	القيمة الكلية للثبات	٠,٨٢٠

تكونـت الاسـتبانة فـي صـورتها النهائيـة مـن خمـس إسـتراتيجيات للتقـويم البـديل، واشـتملت علـى جزأين: الجـزء الأول: خطـاب موجـه إلى المتخصصين فـي المناهج وطرق التـدريس، موضحًا بـه الهـدف مـن الدراسـة، وطريقـة الإجابـة عـن الأسـئلة المـضمنة فـي الاسـتبانة، وتـم الاعتمـاد علـى مقيـاس ليكـرت (lekert) الخماسـي: (بدرجـة عاليـة جـدًا، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا).

الجزء الثاني: إسـتراتيجيات وأدوات التقـويم البـديل المناسـب اسـتخدامها فـي مقرر العلوم من وجهة نظر المختصين، واشتملت على نوعين من الأسئلة:

أولًا: الأسئلة المقيدة الإجابة: وتضمنت خمس إستراتيجيات للتقويم البديل في العلوم، يندرج تحت كل إستراتيجية ثلاثة محاور، هي (درجة الملاءمة لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا)، درجة الأهمية لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية (الصفوف العليا)، درجة الفائدة في تحديد المستوى الحقيقي للتلميذ في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية (الصفوف العليا).

ثانيًا: سؤال غير مقيد الإجابة: وهو عبارة عن اقتراح إستراتيجيات أدوات التقويم البديل الأخرى التي يرى المختص أهميتها في تقويم تعلم العلوم.

الأداة الثانية: بطاقة الملاحظة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أداة الملاحظة للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية؟ وطبقت عبر زيارات متكررة (زيارتين) لعينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، في حين بلغ مجموع الزيارات (٦٠) زيارة بعد أن تم استخلاص قائمة بمهارات استخدام التقويم البديل وبناء الأداة بناءً أوليًا، ومن ثم التأكد من صدق الأداة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم في عدد من الجامعات، بلغ عددهم (٢٨) محكمًا؛ وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم وملحوظاتهم وتوجيهاتهم حول بطاقة الملاحظة وعبارتها، من حيث مدى انتماء كل عبارة للمحور، ومدى وضوح كل عبارة، ومدى أهمية كل عبارة، وتوضيح مقترحاتهم بالحذف أو الاضافة أو التعديل، وإعادة الترتيب.

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ على بطاقة الملاحظة، بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة

عـددهم (٩) معلمـين، ومـن ثـم حـساب الثبـات الكلـي لـلأداة باسـتخدام طريقـة ألفـا- كرونباخ، وقد بلغ قيمته (٠,٩٠٤) وهي قيمـة ثبات عاليـة. واشـتملت بطاقـة الملاحظة فـي صورتها النهائية على (٢٤) مهارة .

الأداة الثالثة: استبانة موجهة لمعلمي العلوم بالمرحلـة الابتدائيـة : تم الاعتماد في الدراسـة الحالية على أداة الملاحظة للإجابة عن السؤال الثاني: ما صعوبات اسـتخدام معلمـي العلـوم التقـويم البديل فـي المرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظر المعلمـين بمدينـة الرياض؟ حيث تم استخلاص قائمة بمهارات اسـتخدام التقـويم البـديل وبناء الأداة بناءً أوليًـا، ومـن ثـم التأكـد مـن صدق الأداة بعرضـها فـي صـورتها الأوليـة علـى مجموعـة مـن المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلـم النفس والقياس والتقـويم فـي عـدد مـن الجامعـات، بلـغ عـددهم (٢٣) محكمًـا؛ ولـذلك لإبـداء آرائهـم ومقترحـاتهم وملحوظاتهم وتوجيهاتهم حـول الاسـتبانة وعبارتها، مـن حيث مـدى انتماء كـل عبارة للمحور، مدى وضوح كل عبارة، مـدى أهميـة كـل عبـارة، وتوضيح مقترحـاتهم بالحـذف أو الاضافة أو التعديل، وإعادة الترتيب.

للتحقـق مـن ثبـات الاسـتبانة اسـتخدمت طريقـة معامـل الثبـات ألفـا كرونبـاخ علـى الاسـتبانة، بعـد تطبيـق الأداة علـى عينـة اسـتطلاعية مـن مجتمـع الدراسـة عـددهم (٩) معلمين، ومن ثم حساب الثبات الكلي للأداة باسـتخدام معامـل ألفا-كرونباخ، وقـد بلـغ قيمته (٠,٩٤٥) وهي قيمة ثبات عالية. واشتملت الاسـتبانة في صـورتها النهائيـة علـى (٤٤) صعوبة موزعة على خمسة محاور.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسـة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم اسـتخدام الأسـاليب الاحصائية المناسـبة باسـتخدام برنامج (spss)، وهي:

١. التكرارات (ك) والنسب المئوية (%): لقياس مستوى أداء معلمي العلوم لكل مهارة من مهارات استخدام التقويم البديل، وقياس استجابتهم لكل صعوبة من صعوبات استخدام التقويم البديل.

٢. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري: لقياس مستوى أداء معلمي العلوم لكل مهارة من مهارات استخدام التقويم البديل، وقياس استجابتهم لكل صعوبة من صعوبات استخدام التقويم البديل.

٣. معامل الارتباط بيرسون (pearson): لقياس الصدق الداخلي للأدوات.

٤. معامل الثبات (ألفا كرومباخ): لقياس ثبات الأدوات.

نتائج الدراسة ومناقشتها: إجابة السؤال الأول : ما إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل المناسب استخدامها في مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين؟

١- درجة الملاءمة لتقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية "الصفوف العليا":

جدول٣

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الإستراتيجيات في ضوء استجابات المختصين من ناحية درجة الملاءمة

الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التقويم المعتمد على الأداء	٤,٣٨	٠,٦٩	١
التقويم بملفات الإنجاز	٤,٠٥	٠,٩٣	٢
التقويم الذاتي	٣,٠٠	٠,١٣	٥
تقويم الأقران	٣,١٦	٠,٢٠	٤
التقويم بخرائط المفاهيم	٣,٥٥	٠,٠٩	٣

من خلال عرض نتائج جدول٣ يلاحظ أنه من حيث الملاءمة جاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨)، ثم في الترتيب الخامس جاء التقويم الذاتي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠)، ويرجع ذلك إلى طبيعة تدريس مقرر العلوم، واحتوائه على العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي تحتاج إلى تقويم؛ لذا جاء التقويم القائم على الأداء أولًا، وهذا ما أكدته نتائج تحليل بطاقة الملاحظة لاستخدام المعلمين التقويم البديل في الدراسة الحالية، حيث جاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول من الاستخدام؛ مما يدل على ملاءمته في تقويم التعلم في العلوم، وهو ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة إيمان عبد الباقي (٢٠٠٥م).

٢- درجة الأهمية في تقويم تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية "الصفوف العليا":

جدول٤

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الإستراتيجيات في ضوء استجابات المختصين من ناحية درجة الأهمية

الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التقويم المعتمد على الأداء	٤,٣٣	٠,٧٦	٢
التقويم بملفات الإنجاز	٤,٣٨	٠,٦٩	١
التقويم الذاتي	٣,٤٤	٠,٣٣	٤
تقويم الأقران	٣,٣٨	٠,٠٣	٥
التقويم بخرائط المفاهيم	٣,٨٨	٠,١٣	٣

من خلال عرض نتائج جدول٤ يلاحظ أنه من حيث درجة الأهمية جاء التقويم بملفات الإنجاز في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨)، في حين جاء تقويم الأقران في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)، وقد أظهرت نتيجة تحليل بطاقة الملاحظة لاستخدام المعلمين التقويم البديل في الدراسة الحالية أن التقويم

بملفات الإنجاز جاء في الترتيب الثالث من الاستخدام؛ مما يدل على أهميته في تقويم التعلم في العلوم، وهذا ما أكدته دراسة الزبيدي (٢٠١١م)، في حين أكدت دراسة فلمبان (٢٠١٠م)، ودراسة ندى العثيم (٢٠١٠م) على أهمية استخدام التقويم بملفات الإنجاز في اللغة العربية.

٣- درجة الفائدة في تحديد مستوى تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية "الصفوف العليا":

جدول ٥

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الإستراتيجيات في ضوء استجابات المختصين من ناحية درجة الفائدة

الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التقويم المعتمد على الأداء	٤,٣٣	٠,٦٨	١
التقويم بملفات الإنجاز	٤,١٦	٠,٨٥	٢
التقويم الذاتي	٣,٦٦	٠,١٨	٤
تقويم الأقران	٣,٣٨	٠,٠٣	٥
التقويم بخرائط المفاهيم	٣,٧٢	٠,١١	٣

من خلال عرض نتائج جدول ٥ يلاحظ أنه من حيث درجة الفائدة جاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، وأن تقويم الأقران جاء في الترتيب الخامس، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)، ويُعزى ذلك إلى طبيعة تدريس مقرر العلوم، واحتوائه على العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي تحتاج إلى تقويم؛ لذا جاء التقويم القائم على الأداء أولًا، وهذا ما أكدته نتائج تحليل بطاقة الملاحظة لاستخدام المعلمين التقويم البديل في الدراسة الحالية، حيث جاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول من الاستخدام؛ مما يدل على فائدته في تقويم التعلم في العلوم،

وهو ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة إيمان عبد الباقي (٢٠٠٥م) وكلها دراسات شبه تجريبية أكدت فاعلية أساليب متعددة في التقويم البديل في العلوم، منها التقويم القائم على الأداء.

نتائج تحليل استجابات المختصين عن السؤال المفتوح في الاستبانة (اقتراح إستراتيجيات وأدوات أخرى للتقويم البديل من حيث الأهمية من وجهة نظرهم):

جدول ٦

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المختصين على السؤال المفتوح

الإستراتيجيات والأدوات المقترحة	التكرار	النسب المئوية
السجل القصصي	٢	٦,٠٦%
قوائم الرصد	٢	٦,٠٦%
سلالم التقدير	٣	٩,٠٩%
التأملات	١	٣,٠٣%
واجبات منزلية	٢	٦,٠٦%
نشاطات صفية ولا صفية	٤	١٢,١٢%
الملاحظة	٢	٦,٠٦%
مشكلات واقعية	١	٣,٠٣%
التقويم الجمعي	١	٣,٠٣%
التقويم الموجة	١	٣,٠٣%
القلم والورقة	٢	٦,٠٦%
التواصل	٣	٩,٠٩%
المجموع	**٣٣**	**١٠٠%**

من خلال عرض جدول٦ يلاحظ أن أهم الإستراتيجيات والأدوات جاءت **النشاطات الصفية واللاصفية**، حيث بلغت نسبتها (١٢,١٢%)، ويَرجِع ذلك لطبيعة مادة العلوم واحتوائها على العديد من الأنشطة والتجارب التي تحتاج إلى تقويم بشكل مستمر، ويدل ذلك على ارتباط تقويم النشاطات الصفية واللاصفية كثيراً بإستراتيجية التقويم

القائم على الأداء، والذي جاء في المرتبة الأولى في استخدم المعلمين للتقويم البديل عند ملاحظتهم في هذه الدراسة.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية؟

لمعرفة درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لكل إستراتيجية والوزن النسبي لها.

جدول ٧

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لكل إستراتيجية والوزن النسبي لها

الإستراتيجيات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التقويم المعتمد على الأداء	٥	٢،٤٨٦	٠،٦٨٢	٤٩،٧٢%	١
التقويم المعتمد على ملفات الإنجاز	٤	٢،٠٥٨	٠،٧٣٨	٤١،١٦%	٣
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	٥	٢،٠١٦	٠،٦٤٤	٤٠،٣٢%	٤
التقويم المعتمد على الأقران	٤	١،٩٧٥	٠،٦٧٤	٣٩،٥%	٥
التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم	٦	٢،١٢٧٨	٠،٧٠٥	٤٢،٥٥%	٢

من خلال عرض نتائج جدول٧ يلاحظ أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١،٩٧٥-٢،٤٨٦)، وجميعها تقع في تصنيف "**ضعيف**" في درجة الاستخدام، ويمكن ترتيب درجة الاستخدام لإستراتيجيات التقويم البديل من الأعلى استخداماً كما يلي: جاء **التقويم المعتمد على**

الأداء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨٦)، في حين أن **تقويم الأقران** جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٧٥).

ويتضح من جدول٧ أن معلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية يستخدمون التقويم القائم على الأداء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستخدام هذه الإستراتيجية (٢,٤)، ويرجع ذلك لعدم تأهيل المعلمين على استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، فقد كان نسبة الذين لم يحضروا دورة عن التقويم البديل (٨٠%) من عينة الدراسة، وما أكدته استجابات المعلمين أيضًا عن أداة الاستبانة أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في استخدام التقويم القائم على الأداء؛ بسبب زيادة أعداد التلاميذ في الفصل.

وجاء استخدام معلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لمهارات التقويم القائم على الأداء حسب الأعلى استخداما كان وفق الآتي: أولا مهارة (**يُقوِمُ المعلم التلاميذ عن طريق عرض انتاجهم)** حيث يقوم المعلم بتقويم أعمال التلاميذ المهارية والكتابية، وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين (٢,٩) ، ثانيا : مهارة (**يكلف المعلم التلاميذ بعروض توضيحية شفوية)** كأن يكلف التلاميذ بتوضيح طريقة عمل جهاز ما، أو وظيفته، وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين (٢,٦)، **أخيرا :** مهارة (**يُقوِمُ المعلم التلميذ عن طريق لعب الأدوار),**وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين (٢,٢).

كما يتضح أن معلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية يستخدمون تقويم الأقران بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستخدام هذه الإستراتيجية (١,٩)، ويرجع ذلك إلى نظرة المعلمين للتلاميذ في هذه المرحلة بأنهم غير قادرين على النقد والتحليل، ومن ثَمّ ضعف قدرتهم على استخدام تقويم الأقران، وأنها

تحتـاج إلـى تـدريب ومتابعـة مـن المعلـم علـى اسـتخدام التلميـذ لأدوات التقـويم، كالملاحظة، وسلالم التقدير، وقوائم الشطب، كذلك قلة الدورات التدريبية للمعلمين على استخدم تقويم الأقران، وضعف ثقة المعلم بنتائج التقويم التي يقدمها التلميذ عن زميلـه، التـي بـدورها أدت إلـى عـزوف المعلمـين عـن اسـتخدام هـذه الإسـتراتيجية، واستخدامهم لبدائل أخرى بسيطة، كالاختبارات التحريرية والشفوية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (٢٠١٠ م) والتي أشارت إلى تدني استخدام أسلوب (تقويم الأقران),واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عائشة الرشيدي (٢٠٠٨م)، دراسة الزبيدي (٢٠١١م) ودراسة المرحبي (٢٠١٣م)، والتي أشارت إلى أن درجة استخدام معلمي ومعلمات الرياضيات لأساليب التقويم البديل بما فيها (تقويم الأقران) جاءت بدرجة متوسطة ، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العنزي(٢٠١٤م) التي توصلت إلى أن استخدام معلمات اللغة العربية كان استخدامهن لتقويم الأقران كان بدرجة مرتفعة .

في حين جاء استخدام معلمي العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لمهارات تقويم الأقران حسب الأعلى استخداما وفق الآتي: أولا مهارة **(يدرب المعلم التلاميذ على استخدام أدوات تقويم الأقران)**، وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين (٢،١)، ثانيا : مهارة **(يمكن المعلم التلميذ تقويم زميله أثناء إجراء الأنشطة العملية)** وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين (٢،٠)، **وأخيرا : مهارة (يبني المعلم أدوات تقويم يعتمد عليها التلميذ في تقويم نفسه)**,وبلغ المتوسط الحسابي للملاحظتين(١،٧).

إجابة السؤال الثالث: ما صعوبات استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

لمعرفة صعوبات استخدام المعلمين التقويم البديل تم حساب المتوسط الحسابي وترتيب كل صعوبة حسب المتوسط الحسابي لها.

جدول٧

ترتيب الصعوبات في ضوء المتوسط الحسابي

م	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	استخدام إستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء	٣,٥٥	٤
٢	استخدام إستراتيجية التقويم بملفات الإنجاز	٣,٦٥	٣
٣	استخدام إستراتيجية التقويم الذاتي	٣,٧٥	٢
٤	استخدام إستراتيجية تقويم الأقران	٣,٩٣	١
٥	استخدام إستراتيجية التقويم بخرائط المفاهيم	٣,٤١	٥

من خلال عرض نتائج جدول٧ يلاحظ أن صعوبات استخدام المعلمين التقويم البديل كان بنسب **عالية**، **ومتوسطة**، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٩٣– ٣,٤١)، ويمكن ترتيب صعوبات استخدام إستراتيجيات التقويم البديل من الأعلى صعوبة كما يلي: جاءت صعوبات استخدام **تقويم الأقران** في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣)، وأخير صعوبات استخدام **التقويم بخرائط المفاهيم** في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١).

من خلال عرض نتائج تحليل الصعوبات التي تتعلق باستخدام تقويم الأقران، تبين أنها تتمثل في زيادة أعداد التلاميذ في الفصل، حيث جاءت في المرتبة الأولى؛ وذلك لحاجة تطبيق هذه الإستراتيجية إلى متابعة المعلمين، وبناء المعلم بمشاركة التلاميذ لأدوات يعتمد عليها التلميذ في تقويم نفسه، وإذا كانت أعداد التلاميذ كبير فإنه يصعب

على المعلم استخدام هذه الإستراتيجية، كما جاءت الصعوبة (٣٦) في المرتبة الثانية، وهي: زيادة الأعباء الإشرافية للمعلم كحصص الانتظار، والإشراف في الفسح، والمناوبة آخر اليوم، كل هذه الأعباء يكلف بها المعلم، مما يجعله يهمل الجوانب الأخرى المكلف بها من التخطيط للدرس والتنفيذ والتقويم، في حين جاءت الصعوبة رقم (٣٥) في المرتبة الثالثة، وهي زيادة الأعباء التدريسية، وهذا ما أكدته نتيجة تحليل خصائص أفراد العينة في الدراسة الحالية، حيث كانت نسبة المعلمين الذين تجاوز نصابهم التدريسي (٢١) حصة يعادل (٥٣,٣%)، بالإضافة إلى الأعمال التي يكلف بها داخل المدرسة من لجان وغيرها، وعلى ذلك لا يجد المعلم وقتًا لتطوير نفسه في أساليب التدريس والتقويم الحديثة.

كما يتضح أن أبرز الصعوبات التي تتعلق باستخدام التقويم بخرائط المفاهيم تتمثل في قلة عدد الحصص الأسبوعية لمقرر العلوم، حيث جاءت في المرتبة الأولى، ويُفسر ذلك بكثافة المادة العلمية المطبوعة في كتاب العلوم، بالإضافة إلى كتاب النشاط، ومطالبة المعلم بإنجاز كل ذلك في مدة زمنية محددة، في حين أن الحصص الأسبوعية للعلوم بواقع (حصتين) من الصف الأول إلى الصف الرابع، و(ثلاث) حصص في الصفين الخامس والسادس. كما جاءت الصعوبة (٤١) في المرتبة الثانية، وهي: صعوبة تكليف التلميذ بتوضيح نتائج الأنشطة العملية بخرائط المفاهيم، وذلك بسبب عدم تدرب التلميذ على تلخيص الاستنتاجات من الأنشطة والتجارب العملية التي ينفذها التلميذ داخل أو خارج المدرسة.

تتفق مع نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزبيدي (٢٠١١م) والتي بينت أن أبرز الصعوبات تمثلت أن تطبيق التقويم البديل يتطلب لوقت أطول وجهد أكبر، وتتفق هذه

النتائج مع نتيجة دراسة علاونة (٢٠٠٧م) والتي بينت أن أبرز المعوقات تمثلت في طول المنهج الدراسي، وضيق الوقت، وعدم توفر الأجهزة والأدوات العلمية.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

١. الإفادة من قائمة إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل التي توصلت إليها هذه الدراسة في إعداد وتدريب المشرفين والمعلمين على استخدام التقويم البديل.

٢. تدريب المعلمين على التقويم البديل من خلال الدورات والزيارة المتبادلة بين المعلمين والمشرفين.

٣. تخفيف الأعباء التدريسية والإشرافية عن المعلم؛ ليتمكن من متابعة التلاميذ وتقويمهم.

٤. تقليل أعداد التلاميذ في الفصل، وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ ليكون المعلم قادرًا على استخدام التقويم البديل.

٥. التأكد من وصول دليل التقويم للمعلم في المرحلة الابتدائية إلى جميع المدارس، ومتابعة المعلمين في تنفيذه.

٦. تكليف مشرف تقويم في المناهج وطرق التدريس، أو من ذوي الكفاءات الجيدة في جميع المدارس الابتدائية؛ لمتابعة إجراءات التقويم، وتدريب المعلمين على أساليب التقويم الحديثة.

مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، يقترح الباحثان إجراء عدد من الدراسات المستقبلية الآتية :

١. إجـراء دراسـة مماثلـة علـى معلمـات الـصفوف العليـا فـي المرحلـة الابتدائيـة والمتوسـطة .

٢. إجراء دراسـة عن فاعلية برنامج تـدريبي قـائم علـى إسـتراتيجيات وأدوات التقـويم البديل لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسـطة .

٣. إجراء دراسـة عن أثر اسـتخدام إسـتراتيجيات وأدوات التقـويم البديل في العلـوم علـى التحـصيل والدافعيـة للـتعلم لـدى تلاميـذ وتلميـذات المرحلـة الابتدائيـة والمتوسـطة .

٤. الكـشف عـن المعوقـات التـي تحـول دون اسـتخدام أدوات التقـويم البـديل فـي المرحلة الابتدائية والمتوسـطة .

* * *

المراجع:

- أبـو عـاذرة ،سـناء محمـد .(٢٠١٢م).**الاتجاهـات الحديثـة فـي تـدريس العلـوم** .ط١. عمـان: دار الثقافـة للنشـر والتوزيع.
- البشـير، أكـرم، وبرهـم، أريـج .(٢٠١٠م). درجـة اسـتخدام اسـتراتيجيات التقـويم البـديل وأدواتـه فـي تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، س ١٣(١),ص ص ٢٤١–٢٧٠.
- جـابر، جـابر عبـد الحميـد .(٢٠٠٦م). **اتجاهـات وتجـارب معاصـرة فـي تقـويم أداء التلميـذ والمـدرس.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخليلي، خليل يوسـف ؛ وحيدر، عبداللطيف حسـين ،يونس،محمد جمال .(١٩٩٦م).**تدريس العلـوم في مراحل التعليم العام**. دبي: دار القلم.
- الرشـيدي، عائشـة .(٢٠٠٨م).**تـصورات معلمـي العلـوم فـي المرحلـة الابتدائيـة فـي دولـة الكويـت لاسـتراتيجيات التقـويم البـديل ودرجـة ممارسـتهم لهـا** . رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة . كليـة الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- الرضيان، خالـد سـليمان .(٢٠١١م).**أثـر اسـتخدام أسـاليب التقـويم الحقيقـي فـي مـادة العلـوم علـى تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتيـة لـدى طلاب الـصف الثاني المتوسـط .** رسالة دكتوراه غير منشـورة . قسـم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية ،جامعة الملك سـعود.
- الزبيدي، عوض .(٢٠١١م). **واقـع اسـتخدام أسـاليب التقـويم البـديل لـدى معلمـي ومعلمـات العلـوم .** رسالة ماجستير غير منشـورة .قسـم علـم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .
- زيتون ،عايش محمود .(٢٠٠٤م).**أساليب تدريس العلوم**. ط١.عمان :دار الشروق.

- زيتون، عايش محمود .(٢٠٠٧م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**.عمان: دار الشروق.
- السعدني ،عبدالرحمن محمد ؛ وعودة ،ثناء مليجي .(٢٠٠٦م).**مدخل تدريس العلوم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الشيخ، تاج السر عبد الله ؛ وعبد الرحمن، نائل ،و عبد الحميد، بثينة .(١٤٢٥هـ). **القياس والتقويم التربوي**. بيروت :مكتبة الرشد.
- الصراف، قاسم علي .(٢٠٠٢م). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الباقي، إيمان سعيد.(٢٠٠٥م).**فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم على أساليب التقويم الواقعي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس، مصر.
- العبسي ، محمد مصطفى .(٢٠١٠م) .**التقويم الواقعي في العملية التدريسية** .عمان: دار المسيرة .
- العثيم. ندى عبد الكريم .(٢٠١٠م). **مدى استخدم معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل**. دراسة ماجستير غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العرابي، محمد سعد .(٢٠٠٤م). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات المؤتمر العلمي الرابع**.٧-٨ يوليو، ١٧٧-٢٤٥.
- عطاالله ، ميشيل كامل .(٢٠٠١م).**طرق تدريس العلوم** .ط١.عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عفانة ، محمد عطية .(٢٠١١م). **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ،غزة.
- علام ،صلاح الدين محمود .(١٤٣٠ه).**التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** . القاهرة :دار الفكر العربي.
- علاونة، هشام إبراهيم سليمان .(٢٠٠٧م). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، الأردن.
- العنزي،هدى.(٢٠١٤م).**واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الرياض لأساليب التقويم في ضوء النظرية البنائية** . رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- فلمبان، آذار عبدالله .(٢٠١٠م).**واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**. دراسة ماجستير غير منشورة .جامعة أم القرى.
- قطيط،غسان يوسف (٢٠٠٩م).حوسبة التقويم الصفي.ط١.عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المرحبي،أحمد (٢٠١٣م).**درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل** . رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

Ayten .P & Ahmet.D .(٢٠١٠). Students' and Teachers' Perceptions of Alternative–

- Evaluation and Measurement in Teaching Mathematics. Elementary Education Online ،٩(٣) ،٨٥١–٨٧٤.

-Birgin ،O . (٢٠١١) . Pre-Service Mathematics Teachers' Views on the Use of Portfolios in Their Education as an Alternative Assessment Method . Educational Research and Reviews ،٦ (١١),٧١٠–٧٢٠.

-Doring ،A .(٢٠١٠). Assessing Children's Values: An Exploratory Study. Journal of Psychoeducational Assessment. ٢٨(٦) ،٥٦٤–٥٧٧.

-Helen ،M .(٢٠٠٥). Attitudes to the use of alternative assessment Methods in mathematics :A Study with secondary mathematics teachers in sydney,Australia. . Educational studies in Mathematics ،٥٨،٢١- ٤٤.

-Kirikkaya ،E & Vurkaya ،G .(٢٠١١). The Effect of Using Alternative Assessment Activities on Students' Success and Attitudes in Science and Technology Course . Educational Sciences: Theory and ractice ،١١ (٢) ،٩٩٧–١٠٠٤.

- Micklo ،S. (١٩٩٧). Math portfolio in the primary grades. Child Educ ،٩٧، ١٩٤–١٩٩.

- Moya ،S. & O’Malley ،J. (١٩٩٤) . A portfolio assessment model for ESL. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students ،١٣ ،١٣–٣٦.

* * *

16. Al-Uraabi, M. (2004). The effectiveness of alternative evaluation on achievement, communication, and reduction of math anxiety among elementary school students. The Fourth Scientific Conference of the Egyptian Association for Mathematics, 177-245.
17. Al-Uthaym, N. (2010). The extent to which teachers of Arabic language use alternative evaluation methods in elementary schools (Unpublished master's thesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
18. Al-Zubaydi, A. (2011). The realities of male and female science teachers' implementation of alternative evaluation methods (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
19. ATaAllah, M. (2001). Methods of teaching science. Amman: Daar Al-Maseerah.
20. Ayten, P., & Ahmet, D. (2010). Students' and teachers' perceptions of alternative assessment and measurement in teaching mathematics. Elementary Education Online, 9 (3),851-874.
21. Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. Educational Research and Reviews, 6 (11), 710-720.
22. Doring, A. (2010). Assessing children's values: An exploratory study.Journal of Psychoeducational Assessment, 28 (6), 564-577.
23. Filimbaan, A. (2010). The realities of Arabic language teachers' use of portfolio in evaluating the linguistic performance of sixth-grade elementary female students in Makkah city (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University.
24. Helen, M. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics, 58, 21- 44.
25. Jaabir, J. (2006). Contemporary trends and experiences in evaluating the performance of the student and the teacher. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
26. Kirikkaya, E., &Vurkaya, G. (2011). The Effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course. Educational Sciences: Theory and Practice, 11 (2), 997-1004.
27. Micklo, S. (1997). Math portfolio in the primary grades. Child Educ, 97, 194-199.
28. Moya, S., & O'Malley, J. (1994).A portfolio assessment model for ESL.The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 13, 13–36.
29. QuTayT, Gh. (2009). Computerizing classroom evaluation. Amman: Daar Al-Thaqaafah.
30. Zaytoon, A .(2004). Methods of teaching science. Amman: Daar Al-Shurooq.
31. Zaytoon, A. (2007). Constructivism and strategies of teaching science. Amman: Daar Al-Shorooq.

* * *

List of References:

1. Abdulbaaqi, I. (2005). The effectiveness of a proposed program on training science teachers to use authentic evaluation methods (Unpublished doctoral dissertation). University of Ain Shams, Egypt.
2. Abu Aadhirah, S. (2012). Modern trends in teaching science. Amman: Daar Al-Thaqaafah.
3. Afaanah, M. (2011). The realities of Arabic language teachers' implementation of evaluation methods in intermediate grades of UNRWA schools in Gaza Strip in the light of modern trends (Unpublished master's thesis). Islamic University, Gaza.
4. Alaam, S. (2009). Educational alternative evaluation: Its theoretical and methodological basics and its field applications. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
5. Alaawnah, H. (2007). Science teachers' practices of alternative evaluation methods in teaching science for eighth-grade students in Jordan and the faced (Unpublished master's thesis). Al-Yarmouk University, Jordan.
6. Al-Absi, M. (2010). Using authentic evaluation in the teaching process. Amman: Daar Al-Maseerah.
7. Al-Anzi, H. (2014). The realities of mathematics teachers' implementation of evaluation methods in the light of constructivism in upper elementary grades in Riyadh city (Unpublished master's thesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
8. Al-Basheer, A., &Barham, A. (2010). The degree to which alternative evaluation strategies and tools are implemented in evaluating the learning of mathematics and Arabic language in Jordan.Journal of Educational and Psychological Sciences, 13 (1), 241-270.
9. Al-Khaleeli, Kh.,Haydar, A., &Yoonus, M. (1996). Teaching sciences in general education stages. Dubai:Daar Al-Qalam.
10. Al-MarHabi, A. (2013). The degree to which mathematics teachers use alternative evaluation tools in intermediate schools (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
11. Al-Rasheedi, A. (2008). Perceptions of science teachers in Kuwaiti elementary schools of alternative evaluation strategies and their degree of implementation (Unpublished master's thesis). Jordanian University, Amman.
12. Al-RuDHayyaan, Kh. (2011). The impact of using actual evaluation methods in science subject on the academic development, critical thinking, and life skills of second year intermediate students (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University.
13. Al-Sa`dani, A., &Awdah, Th. (2006). An introduction to teaching science. Cairo: Daar Al-Kitaab Al-Hadeeth.
14. Al-Sarraaf, Q. (2002). The use of evaluation and measurement in education. Cairo: Daar Al-Kitaab Al-Hadeeth.
15. Al-Shaykh, T., AbdulraHmaan, N., &AbdulHameed, B. (2004). Educational evaluation and measurement. Beirut: Maktabat Al-Rushd.

Assessing the Reality of Science Teachers' Implementation of Alternative Evaluation in Elementary Schools in Riyadh City

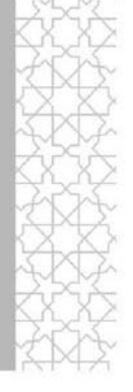
Mr. Khaalid Ibn MuHammadMa`shi
Teacher Ministry of Education
Dr. Ibraaheem Ibn MuqHim Al-MuqHim
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods
Al-Imam Muhammad Ibn Saud University

Abstract:

The study aims to assess the reality of science teachers’ implementation of alternative evaluation in elementary schools. It is based on the descriptive survey method.Ituses three instruments prepared by the researchers after confirming their validity and reliability: an observation checklist to identify to what extent teachers use alternative evaluation; two questionnaires, one is to identify alternative evaluation strategies and tools appropriate for use in elementary schools from the viewpoint of specialists, and the other is to identify difficulties. The study sample consists of 30 teachers selected by random multistage sampling method. Appropriate statistical analysis of the data was carried out.

The results of the study show a poor teachers' use of alternative evaluation,withaverages ranging between 1.975 and 2.486. The performance-based evaluation comes first in ranking with an average of 2.486 while peer evaluation comes fifth with an average of 1.975. However, difficulties of peer evaluation come first with an average of 3.93. Finally, difficulties of evaluation using conceptual maps come fifth with an average of 3.41. The main difficulties encountered are the large numbers of students in a classroom and the lack of teaching aids.

Keywords: alternative evaluation strategy, performance-based evaluation, portfolio evaluation, self-evaluation, evaluation using conceptual maps



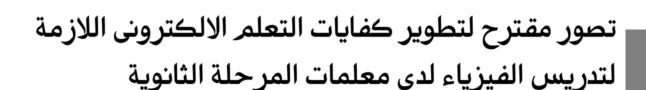
تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الالكترونى اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية

كريمة عبد اللاه محمود محمد

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك خالد





تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الالكترونى اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية

كريمة عبد اللاه محمود محمد

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك خالد

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية،اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات وقد تكون المجتمع الأصلي للبحث من (٧٠) معلمة هم جميع معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية الذين هم على رأس العمل بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة أبها في الفصل الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٦) معلمة ، تكونت أدوات الدراسة من : اختبار تحصيلي، بطاقة ملاحظة ،مقياس اتجاه، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك (١١٠) كفاية للتعلم الالكتروني لازمة لتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، وتدنى مستوى معلمات الفيزياء في كفايات التعلم الالكتروني (المعرفية والمهارية ، والوجدانية) حيث لم تصل لحد الكفاية المطلوب ٧٥%، وفى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء.

الكلمات المفتاحية : التعلم الالكتروني- الكفايات - معلمات الفيزياء



مقدمة:

تواجه التربية في هذا العصر تحديات كبيرة ومؤثرة، نتجت عن التطور الهائل في استخدام التكنولوجيا في جوانب حياة الإنسان الاقتصادية والثقافية والاجتماعية جميعها، ففي مطلع القرن الحادي والعشرين واجهت المجتمعات المعاصرة العديد من المشكلات ذات الصلة بالعولمة والمعلوماتية أدت إلى تغييرات سريعة ومتلاحقة في جميع مناحي الحياة.

ولما كانت التربية عامة وعملية التعليم خاصة ليست بمنأى عن هذه التغيرات العالمية المتلاحقة فى عالم تقنيات المعلوماتية، والمعرفة الالكترونية، فهذا من شانه أن يساعد فى تطوير أساليب التعليم والتعلم والوصول بالمتعلم إلى صنع واكتساب المعرفة والمعلومة الإلكترونية بنفسه ولنفسه ولمجتمعة.(مازن، ٢٠٠٤، ١٧).

لذا أصبح لزاماً على المهتمين بقضايا التعليم إعادة النظر في النظم التربوية الراهنة وتسخير معطيات العصر من أجل تنمية العملية التربوية وتحديثها وهذا لا يتأتى إلا بإحداث تغير في أدوار المعلمين، فلم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعرفة وتلقين الطلبة، وشرح الدرس وتصحيح الواجبات المدرسية، ولم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح دوره في ظل هذه المتغيرات المخطط والمصمم والمنفذ والمقوم للعملية التعليمية.

فالمعلم من أهم الكوادر البشرية التى تسهم فى صناعة التغيير والتقدم، لذلك من الواجب إعادة النظر فى تطوير منظومة إعداد المعلم نحو الأفضل لضمان كفاءة مخرجات التعلم وجودتها (إبراهيم، ٢٠٠٤، ١٧٧).

فهو وسيلة التربية فى تحقيق أهدافها، لأنه المُنفذ الفعلى للسياسات التربوية فى المجتمع، بالإضافة إلى مسئوليته المباشرة فى ترجمة القيم، والمثل، والأهداف العامة إلى إجراءات سلوكية تشمل الخصائص المطلوبة من الفرد الذى يراد إعداده.

ويعد التعلم الالكتروني من الاتجاهات التى بدأت تنال اهتماما من التربويين، والتى غيرت من أدوار المعلم ومهامه من التدريس فى الفصول التقليدية والأنشطة الصفية الى الفصول الافتراضية والأنشطة الالكترونية.

فالتعلم الالكتروني يضيف بيئة جديدة للتعلم، يتوافر فيها إمكانات متميزة، تتيح للمتعلمين إمكانية التفاعل مع المقررات الدراسية، كما تسهم فى التحكم فى مسار العملية التعليمية نفسها بصورة كبيرة بحيث يكون المتعلم محور العملية التعليمية نفسها، ويكون المعلم موجها ومراقبا، ويتحول مقياس النجاح من القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات إلى اكتساب المهارات واكتساب القدرة على التعلم والفهم والاستيعاب والتفكير السليم والنقد والتحليل واتخاذ القرار والاستنباط والاستدلال والإبداع والابتكار (إبراهيم، ٢٠٠٦، ٢٦٧).

وقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة .(Yang. & Heh ,٢٠٠٧), (Web ,. ٢٠٠٧)، (Bjekic,; Krntai , & Milosevic, ٢٠١٠)) على ضرورة إعداد وتدريب المعلم على التعلم الالكتروني واستخدامه في التدريس، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر إلى الأوضاع الحالية لمعلم العلوم لتحديد أدائه لمهارات استخدام التعلم الالكتروني والى أى مدى تسهم برامج التدريب فى استبصاره بالتطورات التربوية والتكنولوجية وتنميته المهنية.

ولأهمية إعداد المعلم عقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداده، وأوصت بضرورة إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم بوجه عام، وتخطيط وبناء

برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات أو الأدوار، والتركيز على جوانب التعلم الثلاث (المعرفية، المهارية، والوجدانية)، واتخاذ التعلم الذاتى أسلوبا رئيسا للتعلم، وتدريب المعلمين على مداخل التعليم والتعلم الحديثة، والتأكيد على التعلم المستمر، وإعداد معلم متخصص ذوى نوعية خاصة. (عبد السلام، ٢٠٠١، ٤٢٧).

ولكى يتواكب تدريس العلوم والتربية العلمية مع ثورة التكنولوجيا للتعلم الالكتروني وأدواته فمن الضروري أن يتم تدريب معلمى العلوم عامة والفيزياء خاصة قبل وأثناء الخدمة على استخدام مثل هذه الأدوات التكنولوجية الحديثة في تعليم العلوم وتعلمها حتى يصلوا إلى المستوى المناسب من الكفايات لاستخدامها ويسهل عليهم الاستفادة.

ويؤدي منهاج الفيزياء في المرحلة الثانوية دورًا مهمًا في بلوغ الأهداف العامة للمرحلة من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات الفيزيائية التي تعينهم على فهم بيئتهم وتنمية اتجاهاتهم العلمية وإكسابهم المهارات العملية اللازمة لاستخدام إنجازات العلم وطرقه وتقنياته بصورة فعالة في خدمة المجتمع وحل مشكلاته وتنميته، وهي أهداف تكفل تحقيق الثقافة العلمية بين أفراد المجتمع، وتمكنهم من المشاركة الفعالة في التطور العلمي ومسايرة ركب التطور التقني، التي يشهدها عالم القرن الواحد والعشرين والاستفادة من الثورة المعلوماتية، والتي أصبح معها العالم قرية صغيرة، (عبد السميع، ٢٠١٢).

وباستقراء الوضع الحالي لتدريس الفيزياء يتبين أن المعلم يهتم بتقديم كم كبير من المعرفة العلمية ويدرب الطلبة على حل المسائل، فيما ينصب اهتمام الطلبة على حفظ أكبر قدر منها، وتأتي أساليب التقويم انعكاساً لهذا الاهتمام إذ تركز على

قياس قدرتهم على الحفظ والاستظهار دون إعمال العقل فيما تم تعلمه (أبو شامة، ٢٠١١) .وهذا يتنافى مع طبيعة علم الفيزياء التي ترتكز على الاستقصاء والتفكير والفهم والربط مع الظواهر الطبيعية والتفاعل مع قضايا المجتمع.

ومع وجود التعلم الالكتروني وتكنولوجيا الحاسوب التى غزت المدارس والجامعات والبيوت ، أصبح لزامًا على معلم الفيزياء أن يكون على قدر من الوعي بمفهوم التعليم الالكتروني ويمتلك المهارات اللازمة لإدارة الموقف التعليمي والمهارات الخاصة بتكنولوجيا الحاسوب والانترنت، وما تحتاجه البيئة التعليمية (الوحيدى، ٢٠٠٩، ٣)، فالتعلم الالكتروني ليسس مجرد برمجيات وبرامج وأجهزة مبهرة، بل هو فى الدرجة الأولى معلم يمتلك من المواصفات التى تعينه على استخدام وتطبيق أدوات التعليم الالكتروني فى العملية التعليمية (لال، الجندى، ٢٠١٠،١٥).

ويعد مدخل الكفايات من أهم الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وفي برامج التدريب أثناء الخدمة، وأكثرها شيوعا، وهو نفس المدخل الذي أوصت به البحوث والدراسات التي أعدت في هذين المجالين. وخلصت إلى جدوى وفاعلية هذا المدخل"

وفي ضوء الدور المستقبلى للمعلم عامة ومعلم العلوم والفيزياء خاصة، أصبح من الضروري توافر الكفايات الأساسية لدى معلم الفيزياء، وخاصة في مجال التعلم الالكتروني، ليقوم بدوره المهم في تدريس الفيزياء بكل كفاءة واقتدار.ولأهمية إعداد معلم الفيزياء بما يتناسب وتحولات العصر من أجل إعداد أفراد قادرين على التعلم الذاتى وعلى اتخاذ القرار حيال العديد من القضايا التكنولوجية.

وما أشارت نتائج دراسة (Bekiorglu,٢٠٠٦) إلى ضرورة إعداد معلم الفيزياء إعدادا الكترونيا. وهذا ما أكدته دراسة (Bremer, Claudia ,٢٠١٠). (Franz; Christian ,٢٠١٠)، حيث تتطلب الأدوار الجديدة لمعلم الفيزياء مواصفات مهنية وكفايات تساعده في أداء مهماته التدريسية الجديدة بفاعلية، وتتضمن هذه الكفايات كافة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها المدرس، بما يضمن تحقيق أهداف عملية التدريس بأكبر مردود وأقل جهد مبذول(سليمان،٢٠١١). أصبح من الضروري إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد المعلمين في ضوء هذه الأدوار للمعلم والتحديات المستقبلية.

ومجمل القول فدور معلم العلوم عامة والفيزياء خاصة في عصر الانترنت والتعليم الالكتروني يختلف إلى حد ما عن دوره في العصور السابقة حيث تحول من دور الملقن للمعلومات الشارح لها إلى دور المخطط للعملية التعليمية والمصمم لها انطلاقا من أن المعلومات والمعرفة والنشاطات التي على الطالب إن يلم بها كثيرة ومتنوعة، والفترة الزمنية المخصصة لتعلمها في الوقت ذاته قليلة لذا أصبح دور المعلم مخططا وموجها ومديرا ومرشدا ومحللا ومنظما ومقيما ومختبرا للطلاب.

يتضح مما سبق أهمية تمكن معلمي العلوم عامة ومعلمى الفيزياء خاصة من الكفايات التعلم الالكتروني اللازمة لهم، لكى يتواكب تدريس الفيزياء والتربية العلمية مع التطورات السريعة في هذا العصر خاصة مجال تكنولوجيا المعلومات و في ضوء الدور المستقبلي للمعلم.

من هذا المنطلق سعت الدراسة الحالية إلى تطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تعد نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ، رهن بمستوى أداء المعلم وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي الارتقاء بمستوى أداء المعلم جلّ اهتمامها وعنايتها.

وفى ظل ما تواجهه التربية الفيزيائية من تحديات لتحقيق أهدافها، كانت هناك محاولات جادة لاستثمار التطور التقنى واستخدام التعلم الالكتروني لتطوير مناهجها وبرامجها، وفى ظل ما أثبتته نتائج بعض الدراسات من فاعلية التعلم الالكتروني فى تحسين مخرجات العملية التعليمية مثل دراسة (خليل، ٢٠٠٨)، ودراسة (البكل، ٢٠١٠).

وللوقوف على واقع الكفايات الالكترونية لمعلمات الفيزياء، تم تطبيق(اختبار تحصيلى، وبطاقة ملاحظة، ومقياس اتجاه نحو التعلم الالكتروني)على عينة من معلمات الفيزياء (١٠) معلمات وذلك بعد عرضهم على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق الأدوات، وكذلك تم حساب معامل الثبات وكان على الترتيب (٨٣,، ٨٥,) لتعرف على ما لديهم من كفايات التعلم الالكتروني، ودلت النتائج على أن ٨٧% من المعلمات ليست لديهن الكفايات الالكترونية المطلوبة لتدريس الفيزياء، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالى

جدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية للتعرف على درجة توافر كفايات التعلم الالكترونى لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

م	الأدوات	عدد المفردات	العينة	عدد المعلمات اللاتى حققن حد الكفاية (٧٥)%		عدد المعلمات اللاتى لم يحققن حد الكفاية (٧٥)%	
١	الاختبار التحصيلى	٢٥	١٠	٢	٢٠%	٨	٨٠%
٢	بطاقة الملاحظة	٢٥	١٠	١	١٠%	٩	٩٠%
٣	مقياس الاتجاه	٢٨	١٠	١	١٠%	٩	٩٠%

ويرى عبد السميع وحواله (٢٠٠٥) أنه رغم المحاولات الجادة لتطوير إعداد المعلم إلا انه ما زال هناك العديد من التقارير التي تشير إلى الحاجة إلى تكثيف الجهود لتطوير كليات إعداد المعلم تطويرا جذريا بتوفير الكفايات العلمية والمهنية اللازمة لمعلم المستقبل، وتوفير كل جديد في مجال تكنولوجيا التعليم للطالب المعلم للقضاء على الأساليب التقليدية في عملية التدريس.

كما يرى(Stevens & Davis، ٢٠٠٧) أن التحديات التي تواجه معلمي العلوم والفيزياء تبدو مثبطة للعزيمة، فالكثير منهم يعتبر تدريس العلوم من أكثر الجوانب صعوبة في عملهم، لاسيما وأنهم يمتلكون محتوى معرفي محدود في مادة العلوم.

ونظرا لان المعلم هو محور العمل التربوى، والمسئول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية، فإن أى عملية للنهوض بأداء المعلم ترتبط ارتباطا مباشرا بعمليات التحسين والتطوير التى تتم داخل المؤسسة التعليمية (عبد الحميد، ٢٠١٠).

كما أكدت البحوث العلمية والدراسات السابقة، مثل دراسة (الحديدى؛ الجزار؛ عثمان، ٢٠١٢) ودراسة (الجريوي، ٢٠١٠) ودراسة (المومني، ٢٠٠٨)، ودراسة (النجدي، ٢٠٠٨)، ودراسة (كنساره، ٢٠٠٧) ودراسة (الدايل، ٢٠٠٧)، ودراسة كل من : (سلامه،

٢٠٠٣)، (Baran & Caltay, ٢٠٠٦) (Adelabu,٢٠٠٦) و(متولى، ٢٠٠٤) على أهمية توفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعلمى التعليم العام عامة ومعلمى الفيزياء خاصة. من ضرورة مراعاة المتطلبات الالكترونية وتدريب معلم المرحلة الثانوية عليها.

إلا أن المتابع لواقع النظم التربوية في مجال استخدام التعليم الإلكتروني يجد أن معظم المؤسسات بدأت في هذا النوع من التعليم وفق اجتهادات معينة دون أن تنظر إلى أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى متطلبات خاصة سواءً في مجال البنية التحتية أو في بناء برامج خاصة وتحديد للمعايير وبناء مناهج الكترونية وتهيئة البيئة العلمية، وتدريب للمعلمين على هذا النوع من التعليم وكذلك تهيئة الطلاب. وهذا ما أكدته دراسة كل من : (آل محيا، ٢٠٠٨) و دراسة (الخوالدة، ٢٠٠٤) ودراسة (Hammoud,٢٠٠٦).

لذلك فأن تحديد كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لمعلم الفيزياء أمرا بالغ الأهمية حيث تعد الكفايات شرطا أساسيا لتحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم، وفى ظل تأكيد الدراسات على أهمية توافر كفايات التعليم الالكتروني لدى المعلمين عامة ومعلمى الفيزياء خاصة ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في برامج معلمى العلوم عامة و الفيزياء خاصة أثناء الخدمة، لتواكب التغيرات في مجال التعليم الالكتروني، وباستقراء الدراسات السابقة نجد أنها اهتمت بالمعلم عامة فى التعليم الجامعي والعام، ولم تتطرق إلى تحديد كفايات خاصة بتدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى تطوير كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

تحديد مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد فى السؤال الرئيس التالى : ما التصور المقترح لتطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية؟

أسئلة الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما كفايات التعلم الإلكتروني اللازم لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية ؟

٢- ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني (المعرفية – المهارية – الوجدانية) اللازم لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية ؟

٣- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبى لتطوير كفايات التعلم الإلكتروني اللازم لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية؟

فروض الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة اختبار صحة الفروض التالية :

١- لا يزيد مستوى المعرفة بكفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء عن المستوى لمقبول تربويا وهو ٧٥٪ من الدرجة العظمى للاختبار التحصيلى وذلك وفقا للمحك الذى أقرته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٢- لا يزيد مستوى الأداء لمهارات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء عن المستوى لمقبول تربويا وهو ٧٥٪ من الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة، وذلك وفقا للمحك الذى أقرته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣- لا يزيد مستوى الاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء عن المستوى لمقبول تربويا وهو ٧٥٪ من الدرجة العظمى لمقياس الاتجاه وذلك وفقا للمحك الذى أقرته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

- تزود المسئولين فى المؤسسات التعليمية بقائمة لكفايات التعليم الالكتروني التى يمكن على ضوئها تقويم أدائهم فى توظيف التعليم الالكتروني، وتحديد احتياجاتهم التدريبية فى هذا المجال.
- تعد استجابة لتوصية التربويين بضرورة الاهتمام بتقديم برامج مهنية لمعلمى ومعلمات الفيزياء لتحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم فى بيئة التعلم الالكتروني.
- إفادة معلمة الفيزياء أثناء الخدمة، من خلال إلقاء الضوء على الوضع الحالى لمستوى أداءهن لمهارات التعلم الالكتروني، ومحاولة رفع الكفاءة المهنية لهن فى مجال التخصص.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالجامعات في تطوير برامج إعداد المعلم و إفادة صانعي القرارت بالتعليم العام وخاصة في تدريب معلم الفيزياء كفايات التعلم الالكتروني.
- قد تفيد التلاميذ، وذلك بوجود المعلم الذى يمتلك المهارات الأدائية اللازمة فى تدريس العلوم، مما يساعد فى تنمية قدراتهم، واكتشاف مواهبهم، وتعديل سلوكهم.

• قد تساعد موجهى الفيزياء، والقائمين على تقويم أداء المعلم فى التالى: تزويدهم بالكفايات الالكترونية اللازمة لمعلم الفيزياء والتى في ضوئها يمكن تقييم المعلم

• تقدم بعض التوصيات، والمقترحات التى يمكن أن تفيد المهتمين بتطوير إعداد، وتقويم وتدريب المعلم للمساهمة فى معالجة نواحى القصور.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

– تعرف كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية

– تعرف مدى توافر كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة

الثانوية

– تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبى لتطوير كفايات التعلم الالكتروني (المعرفية – المهارية – الوجدانية) اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

اقتصر حدود الدراسة على الحدود التالية :

- عينة عشوائية من معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بإدارة أبها التابعة لمنطقة عسير.
- كفايات التعلم الالكتروني: كفايات عامة– وكفايات خاصة بتدريس الفيزياء
- أدوات الدراسة : اختبار تحصيلى للتعرف على مدى توافر الجانب المعرفى للكفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، بطاقة ملاحظة

للتعـرف علـى مـدى تـوافر مهـارات كفايـات الـتعلم الالكتروني لـدى معلمـات الفيزيـاء بالمرحلـة الثانويـة، مقيـاس الاتجـاه نحـو اسـتخدام الـتعلم الالكتروني فـى تعلـيم وتعلـم الفيزياء

منهج الدراسـة : تم اسـتخدام المنهج الوصفى التحليلى لوصف وتحليل الأدبيات ذات الـصلة بمـشكلة الدراسـة وبكفايـات الـتعلم الالكترونـي، كمـا تـم تـصنيف المعلومـات وتنظيمهـا وتحليلـه كمـا وكيفـا بحيث يمكن إصدار حكـم علـى مـستوى الكفايات لـدى المعلمـات، وبالتـالى تقـديم تـصور مقتـرح لتطـوير هـذه الكفايـات لـدى معلمـات الفيزيـاء بالمرحلة الثانوية.

أدوات الدراسـة :

لما كانت هذه الدراسـة تهدف إلى تطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمـة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية لذا اسـتخدم البحث الأدوات التالية:

١- اختبار تحصيلى للجانب المعرفى لكفايات التعلم الالكتروني.

٢- بطاقة ملاحظة لأداء المعلمات لمهارات التعلم الالكتروني.

٣- مقياس اتجاه معلمات المرحلة الثانوية نحو التعلم الالكتروني

مصطلحات الدراسـة

الكفاية Competency

وتعرفهـا (الفـتلاوى، ٢٠٠٣،٢٨) بأنهـا : تلـك المقـدرة المتكاملـة التـى تـشمل مجمـل مفـردات المعرفـة والمهـارات والاتجاهـات اللازمـة لأداء مهمـة مـا أو جملـة مترابطـة مـن المهام المحددة بنجاح وفاعلية.

كما يعرفها (Richey ,Dennes & Foxon,٢٠٠١,٢١٣) بأنها مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات، والاتجاهات التى تمكن المعلم من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، ووفقا لمعايير الأداء المتوقعة الوظيفية.

ويشير (طعيمة، ٢٠٠٦،٢٥) إلى أنه ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحي دقيق لكلمة كفايات

Competencies لكنه قدم توضيح لمعناها الشامل بأنها " تعنى مختلف أشكال الأداء التى تمثل الحد الأدنى الذى يلزم لتحقيق هدف ما ".

التعلم الإلكتروني :E Leaning

يعرفه (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥،١١٣) بأنه : " طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت ".ويعرفه (زيتون، ٢٠٠٥،٢٤) بأنه : " تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وفي المكان والوقت وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته "

ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني إجرائياً : بأنه طريقة استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكات ووسائط متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات.. ألخ، ومكتبات إلكترونية، فى تقديم محتوى الكتروني، وتوفير بيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية يستخدمها المتعلم فى اى وقت، ومن أى مكان، وبأى سرعة فى التعلم، بحيث تعمل هذه البيئة على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بكفاءة وفاعلية.

كفايات التعلم الالكتروني E Learning Competencies

يعرفها (جاد، ٢٠٠٧،٩٢): بأنها " مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتعليم الإلكتروني واستخداماته اللازمة في بناء المواقف التعليمية بسهولة ويسر باستخدام الوسائل الإلكترونية لتحقيق الأهداف التربوية "

وتعرف إجرائياً لغرض البحث بأنها "الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التى تمتلكها معلمات الفيزياء فى مجال التعلم الالكتروني لتصميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها بما يحقق تعلم أكثر كفاءة وفاعلية ".

التصور المقترح : ويقصد به فى الدراسة الحالية المخطط العام لذخيرة المعلومات والمفاهيم والخبرات والآداءات والكفايات التى يجب أن تتقنها معلمات الفيزياء، وذلك لتطوير أداءهم وكفاياتهم الالكترونية وتحسين اتجاههم نحو استخدام التعلم الالكتروني فى العملية التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

يعيش العالم حاليا انفجارا معرفيا غير مسبوق حيث حقق العقل البشرى تطورا علميا هائلا مما أثر بفاعلية على أسلوب الحياة فى كافة المجتمعات، وخاصة فى مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الالكترونية، الأمر الذى ساهم فى سرعة الحصول على المعلومات وسرعة معالجتها واستدعائها وتخزينها واستخدامها فى كافة العمليات لمواجهة متطلبات الحياة (مصطفى، ٢٠٠٥، ٢٠)، ونظرا لأن المعلم هو محور العمل التربوى، والمسئول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية، فإن أى عملية للنهوض بأداء المعلم ترتبط ارتباطا مباشرا بعمليات التحسين والتطوير التى يتم داخل المؤسسة التعليمية (عبد الحميد، ٢٠١٠)، وأمام هذه الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة لابد من توافر نظام تعليمى يحقق الجودة، ويمنح الفرصة لمعلمى العلوم عامة والفيزياء خاصة

لتلبية الاحتياجات الآنية والمستقبلية التى تمكنهم من التعامل مع متطلبات التعلم الالكتروني وكفاياته.

وسوف يتناول الإطار النظرى للبحث : التعلم الالكتروني وتدريس الفيزياء، ودواعي ظهور كفايات التعلم الالكتروني، معلم الفيزياء والتعلم الكتروني، الكفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء.

التعلم الالكتروني وتدريس الفيزياء:

يعرف (الحلفاوى، ٢٠٠٦، ٥٩) التعليم الالكتروني بأنه ذلك النوع من التعليم الذى يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية فى تحقيق الأهداف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمى إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية وتتمثل هذه الوسائط فى الأجهزة الالكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة فى الانترنت وما أفرزته من وسائط أخرى كالمواقع التعليمية والمكتبات الالكترونية.

ويرى (إسماعيل، ٢٠٠٩) أن التعليم الالكتروني أسلوب من أساليب التعليم لإيصال المعلومة للمتعلم يعتمد على التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية ووسائطهم المتعددة.

وبذلك فان التعلم الالكتروني يمكن أن يوفر بيئة تعلم غنية بالمثيرات تمكن الطلاب من القيام بالعديد من الأنشطة مثل استقبال وإرسال الواجبات، وجعل التعلم أيسر، كما يمكن الطلاب من التعلم الذاتي، وعلى ذلك فالتعلم الالكتروني يوفر بيئة تشجع على العلاقات الاجتماعية بين الطلاب من خلال مشاركتهم لفهمهم مع الآخرين وتبادل ما يملكونه من مفاهيم علمية وخبرات مع زملائهم، من خلال ما يوفره من أدوات للتواصل الاجتماعي وهو بذلك يتفق والتعلم وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية

لفيجوتسكى (vygotsky) والتى تؤكد على دور العلاقات الاجتماعية فى عملية التعلم (إبراهيم، ٢٠١٢).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية التعليم الالكتروني فى تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم والفيزياء مثل دراسة (الحسناوى، ٢٠٠٦) التى أشارت إلى فعالية استخدام الانترنت والحاسوب فى تدريس إلكترونيات القدرة الكهربية فى دافعية الطلاب للتعلم واتجاهاتهم نحوها. ودراسة (yang & Heh,٢٠٠٧)التى أشارت إلى تفوق تدريس الفيزياء باستخدام مختبر الفيزياء الافتراضي عبر الانترنت مع التدريس عبر المختبر التقليدى فى التحصيل فى الفيزياء، وفى آداء مهارات عمليات العلم، طبقت الدراسة على (٧٥) طالبا من أربع شعب فى مدارسة خاصة فى تايوان، قسمت العينة إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أظهرت النتائج تفوق أداء المجموعة التجريبية على أداء المجموعة الضابطة فى التحصيل، وفى مهارات عمليات العلم.

كما أجرت (الكنعان، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية كفايات استخدام الانترنت فى تدريس العلوم لدى معلمات قبل الخدمة فى مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. استخدم فيها اختبار تحصيلى طبق فى بداية التجربة وبعد الانتهاء منها، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لدى معلمات العلوم قبل الخدمة لبعض كفايات استخدام الانترنت فى تدريس العلوم لصالح الاختبار البعدى لدى عينة الدراسة مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية كفايات استخدام الانترنت فى تدريس العلوم.

كما أشارت دراسة (القادرى، ٢٠١٣) إلى فعالية استخدام التعليم الالكتروني فى تدريس الفيزياء فى رفع تحصيل الطلاب للمفاهيم الفيزيائية.

كما أجرى (الشهرانى، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الالكتروني فى تدريس العلوم الطبيعية فى التعليم العالى الواجب توافرها فى كل من المتعلم، والمنهج، وعضو هيئة التدريس والبيئة التعليمية، مع بيان درجة أهميتها، وتعيين الفروق بين استجابات عينة الدراسة تعزى للممارسة. طبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢٥٠) هيئة التدريس من أعضاء بالجامعات السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المطالب اللازمة توافرها فى كل مناهج العلوم الطبيعية وفى المتعلم، وفى البيئة التعليمية الواردة فى أداة الدراسة هى بدرجة مهمة.

وتعددت مزايا وفوائد التعلم الالكتروني والتى تؤهله لتحقيق العديد من أهداف تدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية منها:(الباز،٢٠١٣)، Bjekic, Krnta , & Milosevic, ٢٠١٠))

- تقريب بعض الظواهر التى يصعب تخيلها فى المختبرات المدرسية عن طريق الواقع الافتراضي وتوفير عنصر التشويق والمتعة حيث تتميز تقنية المعلومات باستخدامها للألوان والصور والمؤثرات الصوتية.
- زيادة تحصيل المتعلمين وتمكينهم من اختيار التطبيقات المناسبة، وتحفيزهم لحل المشكلات التى تقدمها تكنولوجيا المعلومات (.Kumar. & Helgeson) ٢٠٠٠)
- تحقيق المساواة فى الفرص من حيث التعبير بالرأي فى أى وقت، والتغلب على عامل الخجل والقلق الملازم لبعض المتعلمين فى الفصول التقليدية
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء والتفكير الناقد بوصفها أهم قدرات التفكير العليا وتدعيم النمو الاجتماعي بين المتعلمين كالتواصل عبر البحث.

- التنمية المهنية لمعلمى الفيزياء وتطوير أدائه التدريسى من خلال استراتيجيات التعلم الالكتروني

يتضح من العرض السابق إجماع الدراسات على أهمية استخدام التعليم الالكتروني فى تحقيق العديد من أهداف تدريس عامة والفيزياء فى المرحلة الثانوية سواء التحصيل، الدافعية، الاتجاهات، التعلم الذاتى، مهارات التفكير، البحث والاستقصاء، وهذا يستوجب معلم متمكنا من العديد من المهارات والكفايات التى تؤهله لاستخدام التعلم الالكتروني فى تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة، ومساعدة المتعلمين على بناء معرفتهم بأنفسهم، وتبادل الحوار والمناقشة، وتمكنه من التعامل مع معطيات التكنولوجيا وتسخيرها لخدمة العملية التربوية.

معلم الفيزياء والتعلم الالكتروني :

بعرف كامبل ((Campbell, ٢٠٠١, ٤ المعلم الالكتروني بأنه المعلم الذي يعمل فى بيئة الانترنت فى كلا من الفصول العادية والافتراضية ويبنى مفاهيم جديدة للعمل فى الزمان والمكان. كما يعرفه ((Bjekic; Krnta , & Milosevic, ٢٠١٠،٢٠٦) بأنه المعلم الذي يعمل فى النظام المدرسي ويتمكن من التدريس بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومبادئ التعلم الالكتروني.

ويرى ((Hoskins,٢٠١٠) أن هناك ثلاث كفاءات يحتاجها المعلم ليكون معلم الكتروني تتمثل فى سبع ممارسات تدريسية تساعده فى الانتقال من كونه معلم ممتاز تقليدى إلى معلم ممتاز الكتروني وهى : تشجيع الاتصال بين الطلاب والمعلم – احترام المواهب المتنوعة وأساليب التعلم تشجيع التعلم النشط – إعطاء تغذية راجعة فورية – تأكيد توقيت المهمة – تشجيع التعاون والمشاركة بين الطلاب – الانجازات المعتمدة على التواصل.

ويعد التخطيط للتدريس الالكتروني من أهم أدوار المعلم فى بيئة التعلم الالكتروني والذى يعتمد على عدة معايير تخص كل من : خصائص المتعلمين، الأهداف التعليمية، اختيار المحتوى وتنظيمه وتسلسله، أنشطة التعلم والتدريبات، التغذية الراجعة، تقويم التعليم، أدوار المعلم، الوسائط المتعددة المستخدمة، تصميم الشاشة وطرق عرض النصوص والصور عليها. (زيتون، ٢٠٠٥).

وعليه فإن تمكن معلم العلوم عامة والفيزياء خاصة من مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني وكيفية إعداده خطط وتصميم ؟أنشطة الكترونية أحد المهارات التى يجب أن تتوافر فى معلم العلوم فى ظل التعلم الالكتروني ومتطلباته.

ويرى سالم (٢٠٠٤،٣٠٠) أن على المعلم القيام بالأدوار التالية ليكون معلما يطبق التعلم الالكترونى:

- أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب حيث يقوم الطلاب مع رفقائهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الإنترنت.
- أن يطور فهما عمليا حول صفات واحتياجات المتعلمين.
- أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.
- أن يطور فهما عمليا لتكنولوجيا التعليم مع تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.

- أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.

ومما لاشك فيه أن دور المعلم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق، فالتعليم الإلكتروني لا يعني استخدام الحاسب أو تصفح الإنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية وهذا يعتبر من أهم أدوار المعلم. ولأهمية دوره في التعليم الإلكتروني يجب عليه أن يكون منفتحا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار.

أما (العلي، ٢٠٠٥) فيحدد ادوار المعلم عند استخدام التعليم الإلكتروني بمايلي: المعلم كوسيط تربوي وتعليمي.، والمعلم كقائد ومحرك للمناقشات الصفية، المعلم كموجه تربوي، المعلم كعضو في فريق تعليمي.

في حين يحدد عبد المنعم (٢٠٠٣) ادوار المعلم أو الأنشطة المطلوبة منه في عصر التعليم الإلكتروني، بما يلي:تقديم المعلومات الفورية لعدد كبير ومتنوع من الطلاب.استخدام البريد الإلكتروني، استخدام غرف محادثة. توفر القنوات التعليمية المتعددة ومواقع متعددة علي الانترنت و الاتصال مع المدارس الإلكترونية متابعة أداء الطالب، إصدار تقارير دورية.

من هنا يتضح أن انتشار استخدام الحاسب الآلي بشكل واسع والاستفادة من خدمات الإنترنت الكثيرة فرضت على المعلم القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل ومع مطالب الثورة المعلوماتية والاتصالات من جهة ثانية (سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣، ١٣٩).

وهذا يعني بأن دور المعلم بشكل عام ودور معلم الفيزياء بشكل خاص قد تحول في ظل التعليم الالكتروني من الملقن للنظريات والحقائق والمسلمات والقوانين

والشارح لها وحل تطبيقاتها إلى دور المخطط للمواقف التعليمية والمصمم للدروس التي ستقدم باستخدام التعليم الإلكتروني وأدواته.

ويحدد التودري (٢٠٠٤) أدوار المعلم في التعلم الإلكتروني بما يلي:

– تصميم التعليم وتنظيم المواقف التعليمية التي تحتوي على أي درس في التخصص يتم تقديمه

بواسطة التعليم الإلكتروني.

– توظيف تكنولوجيا التعليم ، واستغلال الوسائط الفائقة في بناء محتوى المادة العلمية في صيغة

صفحات نسيجية ، وتطويع برامج المواد التعليمية للعمل على الإنترنت لكي يتمكن الكثير من المتعلمين التعلم من خلال هذه البرامج حتى ولو كانوا في أماكن متباعدة.

– تشجيع دافعية المتعلمين على البحث والتحري عن المعرفة والمعلومات المتعلقة بهذا المجال من خلال الإنترنت لإثراء التعليم.

– إرشاد المتعلمين بطريقة فردية وجماعية نحو كيفية اكتسابهم للمعارف المتنوعة من خلال مواقع

الإنترنت الموثوق بها والمتنوعة والمتناثرة على الإنترنت.

– تعاون المعلمين فيما بينهم في تصميم مواقع جديدة جاذبة لانتباه طلابهم مثيرة لاهتمامهم يسيرة

الاستخدام كمدرسة إلكترونية يتم التعلم من خلالها.

– تنمية تعلم الطلاب ذاتيا من أجل التعامل مع التعلم الإلكتروني بسهولة ويسر.

ولكي يتمكن المعلم من القيام بتلك الأدوار ، ينبغي أن يكون مؤهلاً للتعامل مع الحاسب والإنترنت ، ويمكن أن يكون ذلك التأهيل فعالاً إذا ما تم أثناء إعدادهم بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ، بالإضافة إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية مستمرة يتم تصميمها في ضوء التدريس باستخدام الحاسب والإنترنت والمدرسة الإلكترونية (الحربي، ١٤٢٧، ٧٦).

ولكي تتم هذه الأدوار بفعالية ، فإن هناك مجموعة من الاعتبارات ينبغي الاهتمام بها يوردها التودري (٢٠٠٤،٢٠١) فيما يلي:.

- التخطيط والتصميم لمجموعة من الدورات التدريبية المتعلقة بتصميم التعليم في مجال التعليم والتخطيط لوحدات ودروس التعليمية، وإلحاق المعلمين بها لتدريبهم على مهارات التصميم وكيفية التخطيط للتعليم.
- التحاق المعلمين بدورات تدريبية تختص باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم كالحاسب التعليمي، والإنترنت ، والبريد الإلكتروني.
- تثقيف المعلمين بمزايا مبدأ التعلم الذاتي في التعليم ، وأهمية اندماج الطلاب في العملية التعليمية واشتراكهم في الأنشطة المتنوعة وتنفيذها بأنفسهم.
- تصميم مجموعة من الدورات التدريبية للمعلمين بهدف تثقيفهم حول أهمية تدريب الطلاب على تنظيم دراستهم وضبطها ، والتحكم في سيرها واتخاذ القرارات المتعلقة بها والاعتماد على النفس عند دراستهم.
- توعية المعلمين بضرورة تدريب الطلاب على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كالحاسب وتطبيقاته المتنوعة في التعليم والاتصال والتواصل فيما بينهم.

وبالتالى فإن تطوير كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمى الفيزياء يمثل أهمية كبيرة فى :

- مساعدتهم فى تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو التعلم الالكتروني وبالتالى سوف ينعكس هذا على طلابهم.
- توظيف استخدام التعلم الالكتروني فى تصميم تدريس وتقويم الفيزياء
- الاستفادة من محركات البحث ومصادر التعلم الالكتروني عبر شبكة الانترنت فى تصميم وتنفيذ الأنشطة الفيزيائية.
- تنمية معلمى ومعلمات الفيزياء مهنيا عبر مجتمعات التواصل الالكتروني.
- تكوين وجهات نظر ومعتقدات ايجابية نحو استخدام التعلم الالكتروني وأدواته فى تدريس الفيزياء.
- مساعدتهم على تعويد طلابهم على التعلم الذاتى المستمر وجعلهم مصدر من مصادر التعلم.
- تنمية مهارات تصميم أدوات التقويم الالكتروني وتقديم التغذية الفورية.

المعلم وإعداده القائم على الكفايات :

يعد اتجاه إعداد المعلم القائم على الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة فى برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وهو اتجاه يعكس أهدافا تربوية محددة من خلال عاملين هما : الالتزام بتحقيق الأهداف، والتأكيد على ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين (حسن، وعاشور، ٢٠٠٢)، حيث يقوم مدخل التدريب القائم على الكفاية على مسّلمة رئيسة مؤداها أن العملية التعليمية يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات فإذا أمكن استخلاصها وتدريب عضو هيئة التدريس عليها فإن ذلك يضمن إعداد معلم على مستوى عالٍ من الكفاءة (إبراهيم، ٢٠٠١، ٢٣٦)

وقد ظهرت هذه الحركة تزامنًا مع حركات وعوامل أخرى أدت إلى ظهورها وهي كما يذكر الناقة (١٩٩٧) ظهور فكرة التعلم بالأهداف – ظهور حركة تفريد التعليم. اعتماد مبدأ التدريب والإعداد المستمر، انتشار مبدأ المسؤولية ، تطور المفاهيم التربوية وتكنولوجيا التعلم والمعلومات، ظهور أسلوب النظم، كما إن دخول التعلم الالكتروني فى المجال التعليمى أحدث تغيرات جوهرية فى نمطية المعلم وفى خططه وإعداده وتدريبه، وترتب على الأدوار الجديدة للمعلم ضرورة امتلاك عدد من الكفايات المهنية والالكترونية التى تساعده على أداء أدواره المختلفة والتعامل مع التقنيات الحديثة واستخدامها فى عملية التعلم.

من هنا كان تحديد كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء هى الخطوة الأولى لتحديد ما لدى المعلمين من معارف ومهارات واتجاهات لاستخدام التعلم الالكتروني فى تدريس الفيزياء وبالتالى بناء البرامج والتصورات لهذا الاستخدام.

كفايات التعليم الالكتروني اللازمة للمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية :

تعود أهمية التعلم الالكتروني فى تطوير التعليم كأحد نماذج التعلم الذاتى والتعلم عن بعد إلى مواكبة التقدم العلمى والحضارى، وتحقيق جودة التعليم وإعداد خريج مفكر ومبدع وقادر على مواجهة قضايا المجتمع ومشكلاته. (نصر، ٢٠٠٨، ٣).

كما أن التحول من نظام التعلم التقليدي والذي يعتبر المعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي فإن له وظائف معروفة ومحددة، إلى نظام التعلم الإلكتروني E-Learning والذي يقوم على مبدأ هام وهو الوصول بالتعلم للمتعلم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه، عادة يتطلب تحولاً جذرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها في ظل التعلم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعلم الإلكتروني، ينبغي على المعلم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ومن هذه الأدور (باحث – مصمم للخبرات

التعليمية- تكنولوجي- مقدم للمحتوى - مرشد وميسر للعمليات- مقوم - مدير أو قائد للعملية التعليمية)، وفي ضوء تحديد أدوار ووظائف المعلم المستقبلية في ظل التعلم الإلكتروني، فان ذلك يوجب تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعلم الإلكتروني (عزمى، ٢٠٠٦)، ولقد تناولت العديد من الدراسات كفايات التعلم الالكتروني اللازمة للمعلم منها دراسة : سالم (٢٠٠٤) والتى اقترحت قائمة بالكفايات شملت : كفايات معرفية لمجال تكنولوجيا التعليم، كفايات استخدام الأجهزة التعليمية، كفايات التعلم المفرد، كفايات الأداء المرتبطة بشبكة المعلومات

وهناك من تناول الكفايات الالكترونية بشكل عام دون تخصيص لمادة دراسية بعينها مثل قائمة (زين الدين، ٢٠٠٥) وتشمل (كفايات ذات علاقة بالثقافة - كفايات عامة ذات علاقة بمهارة استخدام الكمبيوتر - كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية)، كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة - كفايات إعداد المقررات إلكترونيا.

ودراسة (Saunders, ٢٠٠١) التى أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تحديد المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي العلوم في المرحلة الثانوية، أعدت فقرات أداة الدراسة وهي الاستبيان بالاعتماد على الخبرات الشخصية للباحثين المشاركين في الدراسة واستطلاع أراء مدرسين في الخدمة ومراجعة دوريات العمل في المختبر، شملت عينة الدراسة مدرسين تتفاوت خبراتهم التدريسية في تدريس الكيمياء والأحياء وعلم الأرض والفضاء والفيزياء، تألفت قائمة الكفايات والمهارات من (١٤٥) فقرة موزعة على الأقسام الرئيسة الثلاث (الأحياء العامة، والطبيعيات وعلم الأرض والفضاء)، استخدم الباحثون الأوساط الحسابية والتباين كوسائل إحصائية،

فكان متوسط الدرجات يتراوح بين (٢,٨٩) كحد أعلى و(٠,٩٩) كحد أدنى، وكشفت الدراسة عدم اهتمام المدرسين قبل الخدمة بمعرفة المخاطر الكيميائية ومهارات وكفايات السلامة المختبرية، واتخذت بقية المهارات و الكفايات تسلسلاً حسب أهميتها.

كما أشار آل محيا (٢٠٠٨)بأن كفايات تقنية الحاسب والانترنت لطلاب كلية المعلمين يجب أن تشمل ما يلي: مهارات التشغيل الأساسية، إدارة الملفات، تنصيب البرامج والصيانة وحل المشكلات الفنية في الأجهزة، معالج النصوص، الجداول الرياضية، قواعد البيانات، الوسائط المتعددة، تقنية العرض، الشبكات، الاتصالات (البريد الإلكتروني)، الاتصال بالشبكة العنكبوتية العالمية، البحث عن المعلومات بالشبكة العنكبوتية العالمية، تصميم صفحات الشبكة العنكبوتية، مؤتمرات الفيديو التفاعلي باستخدام الشبكة العنكبوتية.

كما اجري سلامة (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لأعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ومدى ممارستهم لها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١ (عضو هيئة تدريس في أربع كليات تم اختيارها عشوائياً، واستخدمت في هذه الدراسة قائمة بالكفايات اللازمة لأعضاء هيئة تدريس الحاسب الآلي حيث تضمنت ستة أبعاد . (Delphi) تطويرها باستخدام صورة معدلة لأسلوب دلفاي التنبؤي وأظهرت النتائج إجماع أفراد عينة الدراسة بدرجة تامة ١٠٠% (على أهمية الكفايات في مجال البرمجة، إضافة إلى كفايات أخرى حازت على الدرجة نفسها من الأهمية والممارسة،

كما أظهرت أن معامل الارتباط بين درجة الأهمية ودرجة الممارسة في جميع مجالات الكفاية.

في حين حدد الفار(٢٠٠٤) كفايات المعلم في عصر الحواسيب بما يلي:كفايات مرحلة الإعداد، كفايات مرحلة التشغيل، كفايات مرحلة ما بعد التشغيل.

وهدفت دراسة الشرقاوي) ٢٠٠٥) إلى البحث عن قصور معارف الطلاب المعلمين ومهاراتهم حول التعلم الالكتروني وتطبيقاته العملية في مجال التعليم والتعلم، واقتصرت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية الفرقة الأولى شعبة أحياء قوامها (٢٢) طالب وطالبة وشعبة رياضيات قوامها ٢٣ طالب وطالبة بسلطنة عمان.واستخدم الباحث اختبار مفاهيم وبطاقة ملاحظة، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي في تطبيق اختبار المفاهيم على عينة البحث لصالح التطبيق البعدي، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التعليم والتعلم الالكتروني على عينة البحث لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة عزمي (٢٠٠٥) إلى التعرف على كفايات المعلم وفقًا لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد.تكونت عينة البحث من ١١٠ فردًا من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وطلاب مرحلة البكالوريوس من كلية التربية بالرستاق، سلطنة عمان، وبحيث وصل حجم عينة أعضاء هيئة التدريس إلى٤٢ عضو هيئة تدريس ومعاونين لهم، ووصل حجم عينة الطلاب إلى ٦٨ طالب وطالبة، واتبع هذا البحث المنهج" الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠٥) في ترتيبا لأهمية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب للوظائف

المستقبلية للمعلم في نظام التعليم الإليكتروني عن بعد، كما توصل الباحث أنه لا يوجد ارتباط دال بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيب الأهمية للكفايات التي تندرج تحت آل وظيفة مستقبلية للمعلم في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، وتوصل الباحث أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس نتيجة لاختلاف في التخصص الأكاديمي أو الدرجة الوظيفية أو الخبرة في التدريس أو الخبرة في مجال الكمبيوتر.

كما حدد السايح والعمرى (٢٠٠٧) كفايات إعداد المقررات الالكترونية فى الآتى : كفايات التخطيط – كفايات التصميم والتطوير – كفايات التقويم – كفايات إدارة المقرر،كما حدد (Williams, ٢٠٠٦) ودراسة(Sonhwa ,٢٠٠٦)فى تحديد ستة مستويات للكفايات المتطلبة للتعليم عن بعد والتعلم الالكتروني فى مؤسسات التعليم العالى (التخطيط– التصميم – البيئة التعليمية – الاختبارات والتقييم – الثقافة والمؤتمرات الخارجية – استخدام التقنية.

ويرى الحربي (١٤٢٧، ٨٠) عدم تناول الدراسات السابقة للكفايات المعرفية في مجال التعليم الإلكتروني، والتي من خلالها يُمكن للمعلم إعادة الصياغة الفكرية لديه من خلال الإلمام بمفهوم التعليم الإلكتروني ومميزاته، وخصائصه، وفوائده، كما أنها لم تتناول الكفايات الخاصة بمجال الانترنت بشكل كاف بالرغم من أهميتها في التعليم الإلكتروني وحداثتها، كما لم تشير أي من الدراسات السابقة إلى الكفايات الخاصة بإدارة الموقف التعليمي الإلكتروني، على الرغم من التباين والاختلاف بينه وبين الموقف التعليمي التقليدي.

وفى دراسة السيف (٢٠٠٩) حدد فيها كفايات التعلم الالكتروني فى الأتى : كفايات استخدام الحاسب الآلى – كفايات استخدام الانترنت – كفايات تصميم المقررات الالكترونية – كفايات استخدام نظم إدارة التعلم، فى حين حدد العمرى (٢٠٠٩) كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمى الثانوي فى الآتى : الإلمام ثقافة التعلم الالكتروني – قيادة الحاسب – قيادة الشبكات والانترنت – تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة.

واستهدفت دراسة كل من(Awouters, & Jans, ٢٠٠٩) تحديد كفايات المعلمين فى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحديد ثلاثة محاور رئيسة لهذه الكفايات هى:معرفة المعلم بأنشطة التعلم القائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي يمكنه استخدامها (الوعي)، أن يكون لدى المعلم المهارات اللازمة لاستخدام البرمجيات(استعداد)، أن يعرف المعلم الأساليب التربوية المرتبطة بعناصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما أجرى (Kalu&Ekwueme,٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التحقق من مستوى معلومات واتجاهات المعلمين نحو تطبيق تكنولوجيا الاتصالات فى العلوم والتكنولوجيا، وشملت عينة الدراسة (١٥١) معلمى من معلمى العلوم واختيروا عشوائيا من (٩) مدارس خاصة ثانويا و(١٣) مدرسة ثانويا حكومية، طبقت استبانه مكونة من (٤١) فقرة، أظهرت النتائج أن إدراك معلمى العلوم وتطبيقهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال كان تحت المتوقع، بينما كانت اتجاهاتهم نحو تطبيق تكنولوجيا المعلومات غير دال إحصائيا.

كفايات إدارة المقرر التعليمى:

هناك بعض المبادىء التى يمكن الاستعانة بها عند إدارة المقررات الالكترونية وهى : التخطيط : حيث يتم تحديد الأهداف بصورة جيدة، ويتم تحديد سبل تحقيق

الأهداف بدقة، إرساء قواعد قابلة للاستخدام : الهدف من هذه القواعد هو زيادة مستوى التحصيل الأكاديمى، حيث يتم تحديد طرق استئذان الطلاب لمغادرة الصف، وطرق طرح الأسئلة والاستفسارات، وطرق التعامل مع الزملاء، وغيرها من القواعد التى تضمن الإدارة بفاعلية وكفاءة، الانطلاق لبداية جديدة : حيث فى البداية يحتاج الطلاب للتغذية الراجعة، ومع مرور الوقت يبدأ الطلاب فى التعود على القواعد، مراقبة البيئة الصفية : حيث يتم مراقبة سلوك الطلاب داخل البيئة الصفية (عزمى، ٢٠٠٨).

وكذلك حفظ السجلات والتى تشمل تسجيل الدرجات والحضور ومتابعة ومشاركة الطلاب، ومعدل تقدم الطلاب، وهناك العديد من المواقع الالكترونية التى توفر للمعلمين خدمة إعداد مقرراتهم ودروسهم وأنشطتهم الكترونيا وعرضها على المتعلمين بمستوى عال من الجودة، مثل موقع Htt://yacapaca.com وكذلك مختلف أدوات التقييم من اختبارات واستبيانات وغيرها ومشاركة هذه الأدوات مع الآخرين وتحكيمها وإجراء التعديلات عليها وتطبيق هذه الأدوات على المتعلمين والوصول إلى نتائج فورية.

كما يوفر موقع (Moodle) وهو نظام لإدارة المحتوى التعليمي العديد من الأنشطة التعليمية مثل المنتديات، والمسابقات، والمهام، وورش العمل، وهناك بعض المواقع التى توفر أدوات لتصميم اختبارات إلكترونية يمكن للمتعلمين الدخول عليها والاستجابة لهذه الاختبارات.

كما يمكن للمعلمين تدريس المواد الدراسية من خلال مواقع التدريس الافتراضي مشاركة طلابهم فى التدريس ورفع المحتوى التعليمي وبناء الاختبارات، ومن المواقع

التـــى تـــوفر بـــرامج لإنتـــاج محتـــوى مقـــررات الـــتعلم الالكترونـــي والـــدروس التفاعلية http://www.courselab.com

فى ضوء تحليل الأدبيات والدراسات السابقة، وتحليل احتياجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، حيث تم تحديد حاجاتهم من الكفايات اللازمة لتدريس الفيزياء، من خلال عرض قائمة بالجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية لكى يختاروا منها ما يحتاجون إليه.. كما تم استطلاع رأى المحكمين من الأساتذة فى مجال تكنولوجيا التعليم وطرق تدريس العلوم حول مدى شمولية تلك القائمة لكفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء، وحول مدى ارتباط الكفايات الفرعية بالكفاية الرئيسة التى تنتمى إليها، وأيضا مدى أهمية كل كفاية من الكفايات، فى ضوء ذلك أمكن تعريف كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء بانها " الحد الأدنى من المعلومات والمهارات والاتجاهات التى يجب أن يمتلكها معلمات الفيزياء لاستخدام التعلم الالكتروني فى تدريس الفيزياء بكفاءة وفاعلية "**وبذلك تكون كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء فى المرحلة الثانوية.**

أولا : كفايات عامة : وتشمل الكفايات المعرفية لاستخدام التعلم الالكتروني وهى : تحديد ماهية االتعلم الإلكتروني، تحديد برمجيات التشغيل التي يعمل بها الكمبيوتر، تحليل سلبيات التعلم الالكتروني، تعرف الفيروسات وطرق الوقاية منها، معرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الكمبيوتر، استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية مثل...........,Blackboard, Moodle)، التمييز بين أجيال التعلم الالكتروني، تحديد برامج تأليف المحتوى الالكتروني مثل : Director , Autherware ،.....، تعرف دور المعلمة فى بيئة التعلم الالكتروني، معرفة دور المتعلمة فى بيئة التعلم

الالكتروني، استخدام مصادر المعلومات الالكترونية، تحديد ماهية المقرر الإلكتروني، تطبيق نماذج توظيف التعلم الالكتروني فى التدريس، الإلمام بأنواع التعلم الالكتروني، معرفة معايير تصميم المقررات الالكترونية، الإلمام باحتياجات برامج التعلم الالكتروني.، تَعرف أهمية التعلم الالكتروني، التُمييز بين أنواع أنظمة إدارة المحتوى الإلكترونية، تحديد ماهية المقرر الإلكتروني، تحديد عناصر المقرر الالكتروني.

كفايات مهارية: إتقان مهارات التشغيل الأساسية لنظام النوافذwindows، استخدام المكتبة الالكترونية في الاطلاع على دراسات تدعم تدريس المقررات الالكترونية، استخدام المعمل الافتراضي في إجراء بعض التجارب المعملية، تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، إجادة استخدام البرامج التطبيقية بفاعلية في مجال التدريس، تحميل بعض الملفات الالكترونية التى تدعم تدريس المقررات الدراسية، استخدام غرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو، إضافة رابط للدعم والمساعدة لمساعدة الطالبات، التحقق من مهارات المتعلمين الالكترونية والفنية اللازمة للتعامل مع المقررات الإلكترونية.

، إضافة رابط لأحد الدروس التعليمية، استخدام شاشات العرض لعرض المادة التعليمية، استخدام البرمجيات التعليمية فى التدريس.

كفايات وجدانية : الرغبة فى الاطلاع على كل ما هو جديد فى تدريس المواد الكترونيا، الاهتمام بتصميم بعض الوحدات الدراسية الكترونيا، الاعتقاد بأن التعليم الإلكتروني يلعب دوراً ناجحاً في بناء المناهج التعليمية وفقاً لاحتياجات المستقبل، الاشتراك مع الزميلات لتصميم الأنشطة العلمية إلكترونيا، مساعدة زملاء العمل فى استخدام التعلم إلكترونيا فى التدريس، الاشتراك فى المنتديات والمؤتمرات الخاصة

بالتدريس الفيزياء، الحرص على المشاركة فى دورات تدريبية عن التدريس إلكترونيا.، الاهتمام بتصميم بعض الوسائل التعليمية باستخدام الكمبيوتر لاستخدامها فى شرح الدروس، الحرص على تصميم بعض الاختبارات الكترونيا لاستخدامها فى تقييم الطالبات، تحفيز الطالبات لإجراء بعض الأنشطة العلمية إلكترونيا.، الاهتمام بتوجيه الطالبات نحو إتقان المهارات اللازمة للتعلم الالكتروني، الحرص على تصميم بعض الأنشطة العلمية إلكترونيا، الاعتقاد بأن استخدام التعليم الإلكتروني يؤدى إلى تكوين العقل المبدع بدلاً من العقل التقليدي، الاعتقاد بأن التعلم الالكترونى يزيد من شأن وقدر المعلم أمام طلابه، الاعتقاد بأن استخدام التعليم الإلكتروني إلى تطوير أداء المعلمين مهنيا.

ثالثاً: كفايات نوعية لإدارة مقرر الفيزياء إلكترونيا:

وتتضمن عدد من الكفايات الرئيسية هي:

كفايات التخطيط: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده إلكترونياً.،تحديد مدى ملائمة المقرر لطرحه على الشبكة، تحديد من هم المستفيدين من المقرر؟، وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية، تحديد جدول زمني لإنجاز المهام الموكلة لكل عضو بفريق العمل، تخطيط بعض البرامج الالكترونية لاستخدامها فى حل المسائل الفيزيائية، تهيئة الطلاب لتحمل مسئولية التعلم خلال دراسة مقرر الفيزياء إلكترونيا، تحديد المهارات التي ينبغي أن تمتلكها الطالبة قبل الدخول للمقرر الإلكتروني، إدارة عمليات التواصل عبر مقرر الفيزياء الالكتروني.، تحديد الخصائص المطلوب توافرها لإفادة الطالبة من المقرر الالكتروني.، وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلاب الكترونيا، تدريب الطلاب على حل الأسئلة المطروحة على الشبكة والمرتبطة بدرس

الفيزياء.. وضع قواعد التواصل في المقرر الإلكتروني بكل وضوح.. استخدام طرق تقويم أداء الطلاب ومشاركتهم في المقرر الإلكتروني.. وضع عدد من الأسئلة التحضيرية لدروس الفيزياء على الشبكة، تحميل ملفات خاصة بتعليم دروس الفيزياء، الاستعانة بالوسائل التعليمية المنشورة على الشبكة في تنفيذ دروس الفيزياء، الاستعانة بالمواقع التعليمية وقواعد البيانات الخاصة بتعليم الفيزياء

- **كفايات التصميم والتطوير:** وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

تقديم المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء الكترونيا، تنسيق أدارة الحوارات واللقاءات الالكترونية الخاصة بالعلوم عبر وسائل التفاعل في الموقع التعليمي، تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر، تحديد المواد التعليمية المستخدمة لوحدة فى مادة الفيزياء، التنقل من رابط لآخر في المقرر الإلكتروني بطريقه صحيحة، تحرير صفحة (– مكونات المقرر– تصفح المقرر الإلكتروني –طريقة تدريس المقرر)، تصميم بعض الأنشطة العلمية باستخدام الانترنت، إدارة الوقت لتقديم مقرر الفيزياء من خلال الشبكة، كتابة أهداف وحدة من كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوى، عداد قاعدة بيانات مبسطة لتحرير الصفحة الخاصة بالأهداف، لاستعانة بمصادر المعلومات لإلكترونية المختلفة والمتوفرة على الشبكة مثل المجلات والموسوعات الإلكترونية المتخصصة فيا لفيزياء لتوضيح بعض الدروس، الاستعانة بالمؤتمرات العلمية الصوتية أو المرئية المتاحة عبر الإنترنت لتوضيح وتفسير بعض الدروس، استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى معلومات عن موضوعات مقرر الفيزياء، استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى معلومات عن موضوعات مقرر الفيزياء

الاستعانة بالوسائل التعليمية المنشورة على الشبكة في تنفيذ دروس الفيزياء، حميل ملفات خاصة بتعليم دروس الفيزياء، إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني.

– **كفايات التفاعل والاتصال الالكتروني** لتحفيز عمل النشطة العلمية وتشمل: الاهتمام بالرد على استفسارات الطالبات عبر الخط المباشر أو عبر رسائل البريد الالكتروني، متابعة الأداء الأكاديمي لكل طالبة ومدى تقدمها في تعلم الفيزياء إلكترونيا، تحديد أساليب التفاعل الالكتروني بين الطالبات بعضهم وبعض، تحديد سبل التواصل الالكتروني بين الطالبات والمحتوى العلمى لمادة الفيزياء، إعلان متطلبات التفاعل للطالبات لدراسة موضوعات مادة الفيزياء، إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة لمناقشة موضوعات مقرر الفيزياء، تشجيع التفاعل بين الطالبات بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم، تحفيز الطالبات على التعاون فى إجراء الأنشطة التعليمية الكترونيا، استخدام البرمجيات الخاصة في إجراء التجارب العلمية، استخدام البرمجيات الخاصة في إجراء التجارب العلمية، تحديد الوصلات الإلكترونية بين مكونات المقرر الإلكتروني.

– **كفايات تقويم مقرر الفيزياء الالكتروني :** وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:تطبيق أساليب مختلفة لتقويم مادة الفيزياء إلكترونيا من خلال الشبكة، إتباع معايير لتقويم الطالبات فى مقرر الفيزياء الالكتروني، اختيار أنماط الاختبارات الالكترونية المناسبة لتقويم الفيزياء، إعداد قاعدة بيانات مبسطة باستخدام Access لتنظيم وعرض نتائج الطلبات المتعلمات في الأنشطة العلمية، تقديم التغذية الراجعة للطالبات بطرق مختلفة إلكترونية،. تدريب الطالبات على كيفية الإجابة على الاختبارات الالكترونية فى الفيزياء، اختيار وسائل تقييم تتسق مع أهداف

التعلم و أنشطة المقرر ومصادر التعلم.، إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطالبات ذوى صعوبات التعلم، تتبع أداء الطالبات ومدى تقدمهم في تعلم الفيزياء لتقديم المشورة والنصح، إنشاء رابط بأدوات التقييم الخاصة بوحدة القوة والحركة من كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوى، وضع صياغة واضحة لتقدير الدرجات في المقرر الإلكتروني، استخدام التغذية الراجعة للطالبات بعد عمليه تقويم مقرر الفيزياء، استخدام التغذية الراجعة للطالبات بعد عمليه تقويم مقرر الفيزياء، استخدام التغذية الراجعة للطالبات بعد عمليه تقويم مقرر الفيزياء، تصميم بعض الأنشطة العلمية لتقويم الطالبات باستخدام الانترنت.

منهجية الدراسة وتصميمها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي فى ضوء الخطوات التالية :

- دراسة الأدبيات المرتبطة بكفايات التعلم الالكتروني وكذلك معلمي الفيزياء.
- تحديد كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء
- وضع تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء

مجتمع الدراسة وعينتها :-

يشتمل مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمات الفيزياء في المدارس الثانوية بإدارة أبها التعليمية بمنطقة عسير وبلغ عددهن (٧٠) معلمة وهذا ما تم تحديده في حدود الدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٦) معلمة موزعات على (٨) مدارس ثانوية، والجدول التالى يوضح توزيع عينة الدراسة والمدارس التى تم التطبيق فيها.

جدول (٢) توزيع عينة البحث والمدارس التى تم التطبيق فيها على عينة البحث.

م	أسماء المدارس	عدد المعلمات
١	المدرسة الثانوية الثانية	٣
٢	الثانوية الخامسة عشر	٣
٣	مدرسة الرواد بأبها	٢
٤	مدرسة الثانوية السادس عشر	٥
٥	مدرسة الثانوية السابعة	٤
٦	مدرسة الثانوية التاسعة	٣
٧	الثانوية الرابعة عشر	٣
٨	مدرسة الثانوية الحادية عشر	٣

أدوات الدراسة :-

- اختبار تحصيلي فى المعارف المرتبطة بالتعلم الالكتروني
- بطاقة ملاحظه لملاحظه أداء المعلمات لمهارات التعلم الالكتروني فى ضوء قائمة الكفايات الالكترونية المعدة سابقا.
- مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم التأكد من تحقق أهداف الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية : (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

إجراءات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية، وذلك بالوقوف على معارف ومهارات واتجاهات المعلمات نحو التعلم الالكتروني، ووضع تصور مقترح لتطوير هذه الكفايات، ولتحقيق هذا الهدف، تم إتباع الإجراءات الآتية:

إعداد أدوات الدراسة وضبطها :

لإعداد أدوات الدراسة تم إعداد قائمة بكفايات التعلم الالكترونى وفقا للخطوات التالية :

تحديد الهدف من قائمة كفايات التعلم الالكتروني:

تحدد الهدف من قائمة كفايات التعلم الالكتروني فى تحديد كفايات التعليم الالكتروني العامة اللازمة للمعلمات لتدريس الفيزياء وتم تقسيمها الى كفايات (معرفية ومهارية ووجدانية)، وكفايات التعليم الالكتروني الخاصة بتدريس الفيزياء وتم تقسيمها إلى (كفايات تخطيط وإعداد مقرر الفيزياء الكترونيا، كفايات تقديم وتصميم مقرر الفيزياء الكترونيا، كفايات التفاعل والاتصال بالشبكة، كفايات تقويم مقرر الفيزياء الكترونيا).

بناء قائمة كفايات التعليم الالكتروني :

قامت الباحثة بدراسة تحليلية للمعلومات التى حصلت عليها من بعض المصادر والدراسات السابقة التى تناولت كفايات التعلم الالكتروني وكذلك تدريس الفيزياء، والمعايير القومية لتكنولوجيا التعليم للمعلمين، وقد تم اشتقاق قائمة الكفايات من المصادر التالية :الدراسات والبحوث السابقة، الكتب المتخصصة فى مجال التعلم الالكتروني، واشتملت القائمة فى صورتها الأولي على محورين رئيسيين هما كفايات عامة للتعلم الالكترونى (معرفية، ومهارية، ووجدانية)، وكفايات نوعية لتدريس الفيزياء واشتملت القائمة على (١٢٠) كفاية.

صياغة عبارات القائمة :

جاءت القائمة فى صورتها الأولي من النوع المقيد الذى يتم فيها اختيار إجابة من ثلاث إجابات على مقياس ثلاثى متدرج لمعيار الاستجابة (مهمة، مهمة الى حد ما، غير

مهمة)، كذلك مدى مناسبة المهارات الفرعية للكفاية الرئيسة، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية.

ضبط قائمة مهارات الكفايات الالكترونية.

ولغرض التحقق من صلاحية الكفايات ومدى ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه وصحة توزيعها وترتيبها في المجالات قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم، والخبراء والمتخصصين فى تكنولوجيا التعليم وكذلك موجهى ومعلمى العلوم الأوائل، وذلك حول مناسبة الكفايات لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية، ودرجة أهمية الكفايات والمهارات الفرعية. وقد أقر المحكمون بأهمية المهارات فى القائمة مع إجراء بعض التعديلات بناء على آراء ومقترحات المحكمين، كما موضح في ملحق (١). واعتمدت الباحثة النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين لتحديد الفقرات التي يمكن اعتمادها. وقد أخذت الباحثة بالفقرات التي حصلت على اتفاق (٩) من المحكمين أي نسبة اتفاق (٩٠%) فما فوق.. وأكد السادة المحكمون على ضرورة توظيف التعلم الالكتروني وأدواته فى تعليم الفيزياء وتعلم.

الصورة النهائية للقائمة :

فى ضوء آراء السادة المحكمين، وبعد عمل التعديلات اللازمة التى أشاروا إليها، وبعد التأكد من احتياج معلمي الفيزياء لكفايات التعلم الالكتروني فى التدريس أصبحت القائمة فى صورتها النهائية ملحق (٢) والتى يبينها الجدول التالى:

جدول (٣) توزيع كفايات التعليم الالكترونى على المحاور

المحاور	نوع الكفاية	الأرقام	العدد
المحور الأول : كفايات التعليم الالكتروني العامة	معرفية	١-٢٠	٢٠
	مهارية	٢١- ٣٧	١٨
	وجدانية	٣٨- ٤٨	١١
المحور الثانى : كفايات التعليم الالكتروني الخاصة بإدارة مقرر الفيزياء	كفايات التعامل مع الشبكة	٤٩- ٦٢	١٣
	كفاية تخطيط مقرر الفيزياء الكترونيا	٦٣- ٧٥	١٤
	كفاية تقديم وتصميم مقرر الفيزياء الكترونيا	٧٦- ٨٩	١٣
	- كفايات تنفيذ الأنشطة الفيزيائية الكترونيا	٩٠-٩٨	٩
	كفايات تقويم مقرر الفيزياء الكترونيا	٩٩- ١١٠	١٢
مجموع الكفايات		١١٠	١١٠

يلاحظ من الجدول السابق أن كفايات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء تضمنت كفايات عامة (معرفية ومهارية ووجدانية) وشملت (٤٩) كفاية، كفايات خاصة بإدارة مقرر الفيزياء الكترونيا وشملت (٦١) كفاية ملحق (٢). وبذلك يكون قد تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث والذى نص على" **ما كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية ؟**

وفى ضوء تحديد قائمة كفايات التعلم الالكتروني تم إعداد الأدوات التالية:

أولا: إعداد اختبار تحصيل المعارف المرتبطة بكفايات التعلم الالكتروني:

تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية للمعارف المرتبطة بكفايات التدريس الالكتروني.

تحديد أبعاد الاختبار : تضمن الاختبار نفس الأبعاد الواردة فى قائمة كفايات التعلم الالكتروني.

وضع مفردات الاختبار : تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختبار من متعدد واشتمل الاختبار فى صورته الأولية على (٥٣) مفردة تقيس المستويات المعرفية المختلفة.

صياغة تعليمات الاختبار : تم صياغة تعليمات الاختبار روعى فيها الوضوح، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح تصحيح الاختبار.

صدق الاختبار: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات وملاءمتها للمستوى المعرفى، وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد مفردات الاختبار (٥٠) مفردة.

إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار : تم إجراءها على مجموعة من معلمات الفيزياء بلغ عددهن (٩) معلمات وذلك لحساب ما يأتى :

معامل ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات، وذلك بتطبيق الاختبار مرة آخرى، فوجد أنه يساوى٠,٨٦ وهو معامل ثبات مناسب.

زمن الاختبار : تم حساب زمن الاختبار ووجد أنه يساوى ٥٠ دقيقة.

معامل السهولة والتمييز لمفردات الاختبار : تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار (فؤاد البهى، ١٩٧٩، ٦٢٣)، كما تم حساب قدرة كل مفردة التمييز بحساب التباين وحصلت المفردات على معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٣) و(٠,٧٠) وهذه المعاملات تشير إلى أن جميع مفردات الاختبار ذات مستويات صعوبة وسهولة مناسبة. كما تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار بعد ترتيب درجات الطلاب تنازليا فى كل سؤال واختيار (أعلى ثلاث معلمات)، وأقل (ثلاث معلمات) وباستخدام معادلة حساب معامل التمييز (جابر & كاظم، ١٩٩٠، ٢٤٧)، وجد أن

معاملات التمييز لمفردات الاختبار قد تراوحت بين (٢٣.) و(٧٧.) وهذه المعاملات تدل على أن مفردات الاختبار ذات معاملات تمييز مناسبة للتمييز بين المعلمات.

التأكد من وضوح تعليمات الاختبار وقد كانت واضحة للطلاب ولغتها سهلة ودقيقة وبذلك أصبح الاختبار على درجة عالية من الصدق والثبات وصالح للتطبيق

نظام تقدير الدرجات : تم تحديد درجات الاختبار بإعطاء درجة واحدة عند اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل الخاصة بكل سؤال وصفرا لما دون ذلك وبذلك تصبح الدرجة العظمى للاختبار (٥٠) درجة.

الوصول للصورة النهائية للاختبار: حيث أصبح على درجة مناسبة من الصدق والثبات وصالح للتطبيق ملحق (٣) والجدول التالى يوضح مواصفات اختبار تحصيل المعارف المرتبطة بكفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

جدول (٤) مواصفات اختبار تحصيل المعارف المرتبطة

بكفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية

م	الأبعاد	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع	الوزن النسبى
١	كفايات عامة	٨- ٢٢-٢٤-٣٢-٤٠- ٤٤-٤٥	١٦-٢١-٢٨- ٤٣-٣٥-١	٢٩-٣٠- ٣٦-٤٦	١٧	٣٤%
٢	تخطيط المقرر الكترونيا	٢٦-٣٧-٣٨	٩- ١٢-٤٧	٣٣-٤١ ٦	٩	١٨%
٣	تقديم وتصميم المقرر	١٠-١٤-١٥-٣٩	١٨—٣١-١٩- ٤٨	١٧-٣٤- ٣	١١	٢٢%
٤	التواصل والأنشطة الكترونيا	١١-٤	٢٧-١٣	٢٠-٤٢- ٥	٧	١٤%
٥	تقويم مقرر الفيزياء الكترونيا	٢٣-٢	٢٥-٧	٤٩-٥٠	٦	١٢%
	المجموع الكلى	١٨	١٧	١٥		١٠٠%
	النسبة المئوية	٣٦%	٣٤%	٣٠%	١٠٠%	

إعداد مفتاح تصحيح الاختبار : بعد الوصول للصورة النهائية للاختبار التحصيلى تم إعداد مفتاح التصحيح الخاص به (ملحق ٤) لاستخدامه فى تصحيح الاختبار.

ثالثا: بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة بمجموعة من الخطوات وهى :

الهدف من بطاقة الملاحظة : هدفت البطاقة إلى قياس الجانب المهارى لكفايات استخدام معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لكفايات التعلم الالكتروني التى تم إعدادها مسبقا.

إعداد جدول مواصفات بطاقة الملاحظة :

تم إعداد جدول مواصفات لبطاقة الملاحظة، لكى تكون مفردات البطاقة صادقة وممثلة لمهارات التعلم الالكتروني ويوضح الجدول الآتى مواصفات بطاقة الملاحظة:

جدول (٥) مواصفات بطاقة لملاحظة مهارات استخدام التعلم الالكترونى لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	الوزن النسبى
١	مهارة تخطيط مقرر الفيزياء إلكترونيا	١-١١	٣٠٪
٢	مهارة تقديم وتصميم مقرر الفيزياء الكترونيا	١٢-١٨	٢٠٪
٣	مهارة الاتصال والتفاعل باستخدام الأنشطة الالكترونية	١٩-٢٨	٢٥٪
٤	تقويم مقرر الفيزياء الكترونيا	٢٨-٣٦	٢٥٪
	المجموع	٣٦	١٠٠٪

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة : تم صياغتها فى صورة مهارات روعى فيها : أن تكون محددة وواضحة وتصف كل عبارة نمطا أدائيا واحدا وألا يكون لها أكثر من تفسير للحكم عليه، وأمام كل مهارة ثلاث بدائل (يؤدى بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – لا يؤدى).

صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، وروعى فيها الدقة والوضوح، وقد تضمنت توضيح الهدف من البطاقة وطبيعتها، وسلامة صياغتها الغوية والعلمية.

عرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين :

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وموجهى العلوم والفيزياء ملحق (١)، وقد أقر المحكمون بسلامة العبارات من حيث لصياغة والدقة والانتماء للمهارة الرئيسة، مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة والدقة والانتماء للمهارة الرئيسة.

إجراء التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة : تم إجراء التجربة الاستطلاعية للبطاقة على عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، ممن يعملن معلمات فيزياء بالمرحلة الثانوية بمنطقة أبها التعليمية وبلغ عددهن (٩) معلمات، وكان الهدف من تطبيق الدراسة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة ما يلى :التعرف على مدى مناسبة بطاقة الملاحظة للتطبيق على المعلمات : حيث لم يوجد اى شكوى من المعلمات من حيث لصياغة اللغوية أو الناحية العلمية، وبذلك تكون البطاقة مناسبة للمعلمات.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة :

تم حساب الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام نسبة الاتفاق من خلال تطبيق معادلةCooper، حيث قامت (مشرفتين من مشرفات الفيزياء بإدارة أبها التعليمية[*] بتطبيق البطاقة على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ثبات البطاقة

---

* أ. سميرة عسيرى – أ. ندى عسيرى

وبلغت نسبته (٠,٨) وهو معامل ثبات مقبول ومناسب مما يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق.

الصورة النهائية للبطاقة

بعد إجراء التعديلات التى أقرها المحكمون تكونت البطاقة فى صورتها النهائية من (٣٦) عبارة تقيس أداء معلمات الفيزياء لمهارات التعلم الالكتروني.

أسلوب تسجيل وتقدير الأداء حيث تم تحديد لكل مهارة فرعية أربع خانات تمثل درجة تحقيق الأداء مقدرة تقديرا كميا كالآتى : ثلاث درجات إذا حققت المعلمة أداء المهارة بدرجة كبيرة، درجتان إذا حققت المعلمة الأداء بدرجة متوسطة، درجة واحدة إذا حققت المعلمة الأداء بدرجة قليلة، صفر إذا لم تؤدى المعلمة أداء المهارة مطلقا.

وبذلك بلغ تقدير النهاية العظمى لكل البطاقة (١٠٨) درجة والدرجة المتوسطة (٧٢) درجة والدرجة الصغرى (٣٦) فأقل وبذلك أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية جاهزة للتطبيق ملحق (٥).

ثالثا :إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام التعليم الالكتروني فى تدريس الفيزياء:

تم إعداد المقياس بالاستعانة ببعض الدراسات التى عنيت بإعداد مقاييس الاتجاه، والاتجاه نحو التعلم الالكتروني مثل دراسة كل من) الحسناوى، ٢٠٠٦)، (لال، الجندى، ٢٠١٠) و (الشناق، قسيم محمد؛ حسن، علي أحمد،٢٠١٠)، و(الباز، ٢٠١٣).وقد تم إعداد المقياس وفقا للآتية :

تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات معلمات الفيزياء نحو استخدام التعلم الالكتروني فى تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

تحديد أبعاد المقياس: تضمن المقياس نفس الأبعاد الواردة فى قائمة كفايات التعلم الالكتروني.

عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين : تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١)، للتحقق من صدقه ومدى تمثيل العبارات للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات منها : حذف بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الآخر، وقد راعت الباحثة تلك الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للمقياس، كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلى للمقياس بتطبيقه على عينة قوامها (٩) معلما من معلمات الفيزياء من مجتمع البحث، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل بعد، والدرجات الكلية للمقياس التى بلغت (٨٠ و، ٠,٧٦، ٠,٧٩، ٠,٨١) على الترتيب، بالإضافة إلى التأكد من ثباته بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وبلغ معامل ألف كرونباخ (٠,٨) للمقياس كله، وهذا يشير إلى سلامة المقياس وصلاحيته للتطبيق، ووصل عدد عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني، بعد إجراء التعديلات عليه (٣٨عبارة) فى صورته النهائية ملحق (٦)، وجدول(٦) يبين توزيع عبارات المقياس على المحاور

جدول (٦) مواصفات مقياس اتجاه معلمات الفيزياء

نحو استخدام التعلم الالكترونى فى تدريس الفيزياء

أبعاد المقياس	أرقامالعبارات الايجابية	أرقام العبارات السلبية	المجموع	النسبة %
(معرفية – مهارية –وجدانية)	١،١٢،١٦،١٧،٢٥،٣٠،٣٥	٢٨ ،٣٣ ،١٥ ،١٣،١٤	١٢	٣١
تخطيط مقرر الفيزياء الكترونيا	٣٧ ،٩،١١،٢١	٢٧	٥	١٣
تصميم مقرر الفيزياء الكترونيا	٢٤،٢٦،٢،٦،٨	١٩	٦	١٦
التفاعل والتواصل الالكتروني	٢٣ ،٥،٧ ،٣٦،٣٥	٣٨،٢٠،٢٢،٢٤،١٨	١٠	٢٧
تقويم مقرر الفيزياء الكترونيا	٣،٤،١٠	٢٩	٥	١٣
المجموع	٢١	١٧	٣٨	١٠٠

وقد تم إعطاء الدرجات كما يلى : (١،٢،٣) للبدائل (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) للعبارات الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وعليه تكون الدرجة العظمى للمقياس (١١٤) والدرجة الصغرى (٣٨).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

للإجابة عن السؤال الثانى للبحث والذى نص على " **ما درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني (المعرفية – المهارية – الوجدانية) اللازم لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية ؟**

تم تطبيق أدوات الدراسة التى تم إعدادها سابقا والتى شملت (اختبار تحصيلى فى التعلم الالكتروني، بطاقة الملاحظة، مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني) على عينة البحث معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بإدارة أبها التعليمية وقد ساعدتا الباحثة فى التطبيق بعض مشرفات الفيزياء الأوائل فى الإدارة *، وجاءت نتائج تطبيق الأدوات كالآتى :

أولا: بالنسبة للنتائج المتعلقة بالسؤال الثانى والفرضية الأولى وتفسيرها

نصت الفرضية الأولى على أنه "لا يزيد مستوى المعرفة لكفايات التعلم الالكترونى اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية عن ٧٥%

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية فى الاختبار التحصيلى، كما هو مبين فى الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لدرجات عينة الدراسة من معلمات الفيزياء فى الاختبار التحصيلى

العينة	درجة العظمى للاختبار	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية للذين تزيد علاماتهم عن ٧٥ %
٢٦	٥٠	٢٣.٦٩	٤.٩١	٢٢%

يلاحظ من جدول (٦) أن المتوسط الحسابى للدرجات المعلمات بلغ (٢٣.٦٩) وهو أقل من ٥٠% من الدرجة الكلية للاختبار وهى (٥٠) درجة، وهذا يعنى تدنى مستوى تحصيل معلمات الفيزياء فى المعارف المتعلقة بالتعلم الالكتروني، إذ بلغ عدد المعلمات اللاتي حصلوا على درجات أقل من ٧٥% فى الاختبار (٢١) معلمة شكلوا نسبة ٧٨ % من عينة الدراسة. فى حين بلغ عدد المعلمات اللاتى تجاوزت درجاتهن ٧٥% (٥) معلمات شكلوا نسبة ٢٢% من عينة الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من(Kumar. & Helgeson , ٢٠٠٠) (Yang. & Heh,٢٠٠٧)، (الأحمدي، ٢٠٠٨)، (العمرى ، ٢٠٠٩) (البكل، ٢٠١٠)،، (القادرى، ٢٠١٣)، (إبراهيم، ٢٠١٢)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن :

- برامج إعداد معلمات الفيزياء قبل الخدمة وأثنائها والخطط الجامعية لا تولى جانب التعمق فى التعلم الالكتروني وتطبيقاته فى إعداد المقررات الدراسية الكترونيا الاهتمام اللازم ويتم التركيز على المعارف العامة عن التعلم الالكتروني، كما أن عدم وجود مقرر لإعداد المقررات الدراسية الكترونيا.
- قلة اهتمام القائمين على الدورات التدريبية لمعلمي الفيزياء خاصة أثناء الخدمة بتقديم برامج تدريبية فى مجال التعلم الالكتروني، وذلك من خلال استعراض

البرامج والدورات التدريبية التى تم تقديمها لمعلمي الفيزياء فى الخمس سنوات السابقة، حيث ركزت هذه الدورات غالبا على طرائق التدريس وأساليب التقويم.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالفرض الثانى وتفسيرها

نص الفرض الثانى على أنه " لا يزيد مستوى أداء مهارات التعلم الالكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية عن ٧٥% ".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية فى بطاقة ملاحظة أداء معلمات الفيزياء لمهارات التعلم الالكتروني، كما هو مبين فى الجدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من معلمات الفيزياء فى بطاقة ملاحظة أداء معلمات الفيزياء لمهارات التعلم الالكترونى

العينة	العدد	درجة العظمى البطاقة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المئوية للذين تزيد علاماتهم عن ٧٥%
معلمات الفيزياء	٢٦	١٠٨	٥٢	١,٣١	١٤%

يلاحظ من جدول (٨) أن المتوسط الحسابى لدرجات المعلمات فى بطاقة الملاحظة بلغ (٥٢) وهو أقل من ٧٥% من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وهى (٧٢) درجة، وهذا يعنى تدنى مستوى أداء معلمات الفيزياء للمهارات المتعلقة بالتعلم الالكتروني، إذ بلغ عدد المعلمات اللاتي حصلوا على درجات أقل من ٧٥% فى بطاقة الملاحظة (٢١) معلمة شكلوا نسبة ٨٦ % من عينة الدراسة. فى حين بلغ عدد المعلمات اللاتى تجاوزت درجاتهن ٧٥% (٥) معلمات شكلوا نسبة ٢٠% من عينة الدراسة.وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلا من (أديب، ٢٠٠٨)، (إبراهيم، ٢٠١٢).

ويمكن إن ترجع هذه النتائج إلى :

- قد يعود انخفاض مستوى أداء المهارى لدى معلمات الفيزياء – عينة البحث – عن مستوى التمكن المقبول تربويا إلى انخفاض مستوى المعرفة العلمية لكيفية تخطيط وتصميم المقررات الالكترونية فقد دلت نتائج بعض الدراسات على ان
- قصور برامج إعداد المعلمات فى تضمين مقررات تدعم تصميم وتقديم المقررات الكترونيا.
- عدم تدريب المعلمات على تخطيط وتصميم وتقويم مقرر الفيزياء أثناء الخدمة، كذلك عدم وضوح وتحديد الكفايات والمهارات الأدائية المطلوب توافرها لديهم لكى يتمكنوا من ممارستها وتطبيقها عمليا فى تصميم دروس الفيزياء وكذلك عدم مماستهم لهذه المهارات أثناء اعدادهم الأكاديمى.

ثانيا : النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيرها

نص الفرض الثالث على أنه "لا يزيد مستوى اتجاهات معلمات الفيزياء نحو التعلم الالكتروني بالمرحلة الثانوية عن ٧٥%، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية فى بطاقة ملاحظة أداء معلمات الفيزياء لمهارات التعلم الالكتروني، كما هو مبين فى الجدول (٩).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من معلمات الفيزياء فى مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكترونى

العينة	العدد	درجة المقياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	النسبة المؤية للذين تزيد علاماتهم عن ٧٠ %
معلمات الفيزياء	٢٥	١٢٠	٧١,٣١	١,١١	٢٥%

يلاحظ من جدول (٩) أن المتوسط الحسابى لدرجات المعلمات فى مقياس الاتجاه نحو التعلم الالكتروني بلغ (٧١,٣١) وهو أقل من ٧٥% من الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه

وهى (١٢٠) درجة، وهذا يعنى تدنى مستوى معلمات الفيزياء فى الاتجاه نحو التعلم الالكتروني، إذ بلغ عدد المعلمات اللاتي حصلوا على درجات أقل من ٧٥% فى المقياس (١٩) معلمة شكلوا نسبة ٧٥ % من عينة الدراسة. فى حين بلغ عدد المعلمات اللاتى تجاوزت درجاتهن ٧٥% (٧) معلمات شكلوا نسبة ٢٥% من عينة الدراسة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (الحسناوى، ٢٠١٠)، (لال، الجندى، ٢٠١٠)، (إبراهيم، ٢٠١٢)،(Kalu,I.Ekwueme,٢٠٠٤).

ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى :

- قلة معرفة المعلمات وممارستهم لأجهزة الحاسب فى تدريس الفيزياء زادت من تخوفهم من استخدام التعلم الالكتروني فى التدريس مما أثر على خفض من نسبة اتجاهات نحو استخدامه وبالرغم من ارتفاعها حي وصلت (٧١,٣١) إلا أنها لم تصل إلى درجة التمكن المقبول تربويا (٧٥%).
- عدم توفر دورات وبرامج تدريبية لمعلمات الفيزياء قبل وأثناء الخدمة فى مجال التعلم الالكتروني بالقدر الكافى الذى ينمى الجانب الوجداني لديهم لاستخدامه فى التدريس.ويتفق ذلك مع دراسة (محمد، ٢٠٠٩).
- انخفاض مستوى المعرفة بأساسيات التعلم الالكتروني عامة واستخدامه فى تخطيط وتصميم وتقويم المقررات الالكترونية خاصة أدى إلى انخفاض اتجاهات عينة البحث نحو استخدام التعلم الالكتروني، ويتفق هذا مع ما توصل إليه كل من (الحسناوى، ٢٠١٠)، (لال، الجندي، ٢٠١٠)، (إبراهيم، ٢٠١٢) (Kalu ,& Ekwueme,٢٠٠٤).

فى ضوء النتائج السابقة من انخفاض مستوى كفايات التعلم الالكتروني (المعرفية والمهارية والوجدانية) لدى معلمات الفيزياء، وما أشارت إليه النتائج من أن ذلك يمكن أن

يرجع إلى عدم توافر برامج تدريبية للمعلمات أثنا الخدمة بالقدر الكافى، وفى ظل متطلبات مناهج الفيزياء الحديثة فى المرحلة الثانوية، تم وضع التصور المقترح والإجابة عن السؤال الثالث للدراسة.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة "ما التصور المقترح لبرنامج التدريبى لتطوير كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذى نص على " ما التصور المقترح **لبرنامج تدريبى** لتطوير كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟

قامت الباحثة بإعداد تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء، فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، حيث أشارت نتائج البحث الحالى إلى أن هناك تدنيا فى الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى لكفايات التعلم الالكتروني لدى المعلمات، مما يؤكد حاجة هؤلاء المعلمات لمزيد من التدريب والتأهيل.

ويقصد بالتصور المقترح فى هذا البحث : المخطط العام لتطوير كفايات التعلم الالكتروني لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى، وقد تضمن التصور المقترح النقاط التالية:

فلسفة التصور المقترح للبرنامج التدريبي :

ينطلق هذا التصور من فلسفة مفادها إن الشكل التقليدى لعملية تعلم وتعليم الفيزياء ستظل سائدة فى المرحلة الثانوية ما لم يتم تمكن معلمى ومعلمات الفيزياء من كفايات التعلم الالكتروني، من خلال تزويد معلمات الفيزياء بالعديد من المعلومات والمفاهيم والمهارات التى تسهم فى تطوير كفايات التعليم الالكتروني لديهم، وقد تم وضع الخطوط العريضة له وفقا للقياس القبلى لأدوات البحث (الاختبار التحصيلى فى

معارف التعلم الالكتروني – بطاقة الملاحظة – مقياس الاتجاه).وصار التصور المقترح وفقا للخطوات التالية :

تحديد أهداف التصور المقترح للبرنامج التدريبى: يهدف التصور المقترح إلى تزويد معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بقدر مناسب من المعلومات والمفاهيم والمهارات والأداءات المناسبة لتطوير كفايات التعليم الالكتروني لديهم.

تحديد محتوى التصور المقترح للبرنامج التدريبى: يأتى اختيار محتوى أى تصور أو برنامج انعكاسا حقيقيا لأهداف هذا التصور بحيث يكون ذلك المحتوى وسيلة فعالة فى تحقيق تلك الأهداف وقد روعى عند اختيار المحتوى أن يكون مرتبطا بالأهداف السلوكية الإجرائية ليكون :صادقا وله دلالته، متوازنا بين شموله وعمقه، ملائما لخبرات المتدربين وحاجاتهم وقدراتهم، متسلسلا تسلسلا منطقيا من البسيط إلى المعقد، حيث اشتمل التصور المقترح على مجموعة من الوحدات الرئيسة والجدول التالى يوضح وحدات التصور المقترح وتوزيعهم الزمنى.

جدول (٩) يوضح وحدات التصور المقترح للبرنامج التدريبى وتوزيعهم الزمنى.

الوحدة	الموضوعات	عدد الجلسات	عدد الساعات
اليوم الأول	التعلم الالكتروني وأدواته وأنظمته	٢	٦
اليوم الثاني	المقرر الإلكتروني وأنواعه وأهميته	٢	٦
اليوم الثالث	مكونات المقررات الإلكترونية وأنظمتها	٢	٦
اليوم الرابع	**تصوراً لمراحل تصميم وتطوير مقرر الكتروني في الفيزياء**	٢	٦
اليوم الخامس	**تصمم وحدة دراسية من مقرر الفيزياء إلكترونياً**	٢	٦
اليوم السادس	**تقويم وحدة دراسية من مقرر الفيزياء إلكترونيا**	٢	٦

تنظيم المحتوى الخاص بالتصور المقترح : وتم ذلك من خلال التركيز على المعارف والمهارات والمفاهيم الأساسية للتعلم الالكتروني، تم عرض المراحل اللازمة لتطبيقها، وقد روعى عند تنظم المحتوى التدرج المنطقى للموضوعات والخبرات المتضمنة فيه بما يساعد المعلمات على المشاركة الايجابية والتعلم الذاتى.

أساليب تدريس التصور :تضمن التصور المقترح العديد من الأساليب والاستراتيجيات التدريسية وذلك وفقا لمتطلبات الموقف التعليمى، ومن هذه الأساليب : المناقشة الالكترونيةE- Discussion، الألعاب الالكترونية Computer Games, العصف الذهنى الالكتروني E-Brain Storming، المحاكاة الكمبيوترية Simulations، التعلم التعاونى الالكتروني E-Cooperative، المشروعات الالكترونية E-Projects، الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quest –الخرائط الذهنية الالكترونية E-mind Maps التعلم الالكتروني المحاضرة الالكترونية E-Lecture– التعلم التشاركى الالكتروني-E Participation Learning)

الأنشطة التعليمية: تم تنويع الأنشطة ما بين المشاركات فى المنتديات بين المعلمات والطالبات للاستفسار عن موضوعات المقرر– حلقات النقاش من خلال الشبكة – استخدام محركات البحث ومواقع الانترنت لانجاز مهام التعلم – إجراء بعض التجارب العملية – استخدام المعمل الافتراضي –إنتاج ملفات فيديو لشرح دروس الفيزياء – إنتاج صور مرتبطة بتدريس الفيزياء وعروض تقدمية– حضور مؤتمرات تتعلق بتدريس الفيزياء افتراضيا – كما تنوعت الأنشطة فكان منها الفردي والجماعي.

الوسائل التعليمية : تم تنويعا فشملت : الانترنت، الحاسب الآلى، جهاز عرض البيانات –تسجيلات صوتية – ملفات فيديو مواقع الكترونية لتدريس الفيزياء.

تحديد أساليب تقويم التصور المقترح :التقويم البنائي: لتحديد مدى تقدم و استيعاب المعلمات نحو الأهداف التدريبية، وتحديد مواطن الخلل والضعف وإصلاح الخلل الموجود، يتحدد التقويم البنائي في كل لقاء تدريبي على هيئة أنشطة و تمارين و من خلال إجابات المعلمات عليها، ولا يتم الانتقال من موضوع إلى أخر إلا بعد التأكد من وصول المتدربات إلى المستوى المحدد.وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب، **التقويم الختامي**: وهو عبارة عن أدوات قياس تهدف إلى قياس مهارة المتدربات بعد تعاملهم مع البرنامج وتكونت من:الاختبار التحصيلى لقياس الجانب المعرفى المتعلق بالكفايات الالكترونية– بطاقة الملاحظة لقياس الجانب المهاري لمهارات تخطيط وتصميم وتقويم مقرر الفيزياء إلكترونياً لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.– مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم الالكتروني.

ضبط التصور المقترح : تم عرضه على مجموعة من المحكمين، لمعرفة آراءهم حول مدى صحة المحتوى وكفايته، وبعد أجراء التعديلات فى ضوء ما ذكره المحكمون من ملاحظات أصبح التصور المقترح فى صورته النهائية (ملحق ٧).

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذى نص على **"ما التصور المقترح لتطوير كفايات التعلم الإلكتروني اللازم لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية؟**

توصيات الدراسة :

فى ضوء الدراسات السابقة ونتائج البحث توصى الباحثة بما يلى :

- الاستفادة من مضامين التصور المقترح للبرنامج التدريبى الذى اقترحه البحث الحالي، كاطار عام لبرنامج تدريبى لتطوير كفايات التعليم الالكتروني اللازمة لمعلمى العلوم والفيزياء لقيامهم بمهامه المستقبلية.

- تدريب معلمى العلوم عامة والفيزياء خاصة على كفايات التعليم الالكتروني والتقنيات الحديثة وتطبيقاتها فى تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة، وما فرضه العصر الحالي من تحديات تكنولوجية

- ضرورة وضع معايير عالمية تتعلق بالتعلم الالكتروني، يلتزم بها جميع المعلمين على مختلف تخصصاتهم الدراسية.

- وضع معايير لقياس الأداء الوظيفى المتعلق بالتعليم الالكتروني للمعلمين، ويمكن الإفادة من قائمة الكفايات الالكترونية وبطاقة الملاحظة التى أعدتهما الباحثة.

- ضرورة تزويد مقررات طرق التدريس على اختلاف التخصصات بأهم الكفايات الالكترونية والمهارات التى يجب أن يتقنها المعلمون، وذلك لمواكبة تحديات عصر التعلم الالكتروني.

- ضرورة وضع معايير لقياس اتجاهات المعلمين على اختلاف تخصصاتهم نحو أهمية تطبيق كفايات التعلم الالكتروني، ويمكن الإفادة من مقياس الاتجاهات الذى أعدته الباحثة.

- ضرورة إعادة النظر فى برامج إعداد معلمى العلوم عامة والفيزياء خاصة بكليات التربية، ومحاولة تطويرها وتحديثها فى ضوء كفايات التعلم الالكتروني.

- إعادة النظر فى برامج تدريب معلمى العلوم والفيزياء أثناء الخدمة ومحاولة تطويرها فى ضوء كفايات التعلم الالكتروني.

مقترحات البحث :

- إعداد برامج تدريبية مقترحة لتدريب معلمى العلوم عامة والفيزياء خاصة فى ضوء كفايات التعلم الالكتروني فى مختلف المراحل التعليمية
- تطوير برامج إعداد معلمى العلوم والفيزياء فى ضوء كفايات التعلم الالكتروني

- بناء اختبارات ومقاييس متطورة لتقويم أداء معلمى العلوم والفيزياء فى ضوء كفايات التعلم الالكتروني
- تصميم وحدة الكترونية فى الفيزياء لتنمية المهارات العملية والاتجاه نحو المادة.

* * *

المراجع العربية :

١- إبراهيم، مجدى عزيز(٢٠٠٤). تطوير منظومة إعداد المعلم فى عصر المعلومات لماذا وكيف ؟ المؤتمر العلمى السابع، تطوير كليات التربية فلسفته – أهدافه – مداخله، كلية التربية – جامعة المنيا، ٢٧– ٢٨ ابريل، (١).

٢- إسماعيل، زاهر الغريب (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. القاهرة : عالم الكتب

٣- أبو حرام، إيمان محمد، الشربينى، غادة حمزة (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل التعلم الالكتروني بكليتى الآداب والتربية للبنات بأبها جامعة الملك خالد فى ضوء تقييم الواقع الحالى لاستخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٤- الأحمدي، أميمة حميد مبارك (٢٠٠٨). فاعلية التعلم الالكتروني فى التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

٥- آل محيا، عبد الله يحى حسن (٢٠٠٨): "أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها".رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المناهج طرق التدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

٦- الباز، مروة محمد محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبى قائم على تقنيات الويب ٢،٠فى تنمية مهارات التدريس الالكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمى العلوم أثناء الخدمة، مجلة التربية العلمية، ١٦(٢)،مارس ١١٣– ١٦٠

٧- البكل، دعاء (٢٠١٠). أثر استخدام وتصميم المقررات الالكترونية على التحصيل الدراسى للطلاب رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية. جمهورية مصر العربية.

٨- أبو شامة، محمد(٢٠١١). أثر التفاعل بين إستراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢(٧٧). ٧٤-١٤١.

٩- التودري، عوض حسين محمد(٢٠٠٤). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة الرشد، الرياض.

١٠- جابر، عبد الجميد جابر& كاظم، أحمد خيرى (١٩٩٠). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، القاهرة. دار النهضة العربية.

١١- جاد، منى بنت محمود(٢٠٠٧). "مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعلم الإلكتروني في جامعة الباحة "– تكنولوجيا التعليم – سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢ (١٧).

١٢- الجريوى، عبد المجيد بن عبد العزيز (٢٠١٠). تقويم تجربة الجامعات السعودية فى استخدام نظام إدارة التعليم الالكتروني (جسور). رسالة دكتوراه غير منشورة، مناهج وطرق تدريس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٣- الجندى، عليا (٢٠٠٥). فعالية الوحدات النسقية فى تنمية كفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . ٧(١) ٧١-١٢٤.

١٤- الحديدى، نسرين عبده، الجزار، عبد اللطيف الصفى، الشحات سعد عثمان (٢٠١٢). تصميم التعلم الالكتروني عبر الويب فى ضوء معايير توظيف مراسى التعلم، وفاعليتها فى تنمية الجوانب الأدائية لكفايات إدارة المقررات الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم. مجلة البحث العلمى فى التربية، (١٣)، ٩٢٥-٩٥٢.

١٥- الحذيفى، خالد فهد (٢٠٠٧). أثر استخدام التعلم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٠ (٣) ٥- ٣٥.

١٦- الحربي، محمد بن صنت (٢٠٠٦). "مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين"، دراسة دكتوراه، غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، بجامعة أم القرى.

١٧- حسن، محمود محمد & عاشور، خالد خميس. (٢٠٠٢). الخبرات المعملية والميدانية فى برامج إعداد المعلم فى ضوء مفهوم الأداء – محاولة لربط النظرية بالتطبيق. المؤتمر العلمى الرابع عشر، مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ١، ٢٤- ٢٥ يوليو. دار الضيافة جامعة عين شمس.

١٨- الحسناوى، موفق (٢٠٠٦). اثر استخدام كل من الانترنت والحاسوب فى تدريس إلكترونيات القدرة الكهربية فى دافعية الطلبة للتعلم واتجاهاتهم نحوها. العراق : المعهد التقنى فى الناصرية، هيئة التعليم التقنى.

١٩- الحلفاوى، وليد (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلومات، عمان، دار الفكر.

٢٠- خليل، حنان حسن (٢٠٠٨). تصميم ونشر مقرر إلكترونى فى تكنولوجيا التعليم فى ضوء معايير جودة التعليم الالكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة المنصورة. جمهورية مصر العربية.

٢١- الدايل، سعد بن عبد الرحمن (٢٠٠٧) : "مدى توافر كفايات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض"، مجلة كليات المعلمين، العلوم التربوية، ٧ (٢). ٦٧-٩٥

٢٢– زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة فى التعليم والتعليم الالكتروني، المفهوم، القضايا، التخطيط، التقييم، الرياض : الدار الصولتية للتربية.

٢٣– زين الدين، محمود (٢٠٠٥). تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعلم عبر الشبكات. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حلوان. القاهرة : مصر.

٢٤– سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، الرياض : مكتبة الرشد.

٢٥– السايح، مصطفى ؛ العمري، حسن.(٢٠٠٧). كفايات إعداد المقررات الإلكترونية لدى أعضا ء هيئة التدريس بكلية التربية البدنية والرياضة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة كليات المعلمين، ٦(٢)، ٦٥– ٩٨

٢٦– سعادة، جودت؛ السرطاوى، فايز (٢٠٠٣). استخدام الحاسوب والانترنت فى الميادين التربية والتعليم، عمان : دار الشروق

٢٧– سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٣). كفايات أعضاء هيئة التدريس فى كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية فى تكنولوجيا التعليم ومدى ممارستهم لها، كلية المعلمين بالرياض

٢٨– السيد، جمال الدين محمد (٢٠٠٥). إعداد برنامج كمبيوتري لتدريب أخصائى تكنولوجيا التعليم على مهارات توظيف وحد ة التحكم من بعد wireless، فى نظام المؤتمرات المرئية المسموعة. معهد الدراسات التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة. مصر.

٢٩– السيد، محمد صغير (٢٠٠٦). الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الكمبيوتر فى عملية التدريس بمدارس الجمهورية اليمني ومدى توافرها لديه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٣٠- السيف، منال (٢٠٠٩). مدى توافر كفايات التعلم الالكترونى ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية فى جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود : الرياض.

٣١- الشرقاوى، جمال مصطفى. (٢٠٠٥). تنمية مفاهيم التعليم والتعلم الالكترونى ومهاراته لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة الزقازيق. ٥٨(٢). مايو. ٢١٥- ٢٥٣.

٣٢- الشناق، قسيم محمد؛ حسن، علي أحمد(٢٠١٠) : "اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية"، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٢). ٥٦- ٨٩.

٣٣- الشهرانى، ناصر (١٤٣٠). مطالب استخدام التعليم الالكترونى فى تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالى من وجهة نظر المختصين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٣٤- طعيمه، رشدي أحمد (١٩٩٩) . المعلم كفاياته-إعداده-تدريبه. القاهرة : دار الفكر العربي.

٣٥- عباينة، أديب (٢٠٠٨). درجة امتلاك معلمى العلوم للكفايات الحاسوبية ودرجة ممارستهم لها فى مدارس لواء البادية الشمالية ودرجة ممارستهم لها فى مدارس لواء البادية الشمالية الغربية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

٣٦- عبد الحميد، أمانى حلمى (٢٠١٠). فاعلية تصور مستقبلى لأدوار معلمات الغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقا لمعايير الجودة الشاملة. والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها. دراسات فى المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٥٧، ١٢٥- ٢٠٩.

٣٧- عبد الحميد، محمد؛ صالح، مصطفى جودت؛ زين، محمد محمود؛ العفنى، إيناس أحمد؛ أحمد، إكرام فاروق؛ صبحى وسالي وديع (٢٠٠٥). منظومة التعليم عبر الشبكات، تحرير: محمد عبد الحميد، القاهرة: عالم الكتب. ١١٥- ١٦٠.

٣٨- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم، القاهرة : دار الفكر العربى.

٣٩- عبد السميع، مصطفى؛ وحواله، سهير (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان : دار الفكر.

٤٠- عبد السميع، مصطفى (٢٠١٢(تقويم منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .المجلة العربية للتربية العلمية، اليمن،١ (١).٧٠-٩٧

٤١- عبد المنعم، علي محمد (١٩٩٧). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. القاهرة: دار البشرى للطباعة والنشر.

٤٢- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٦). " كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد ". المؤتمر الدولي للتعلم من بعد، مسقط: سلطنة عمان، ٢٧-٢٩ مارس.

٤٣- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الالكتروني. القاهرة : دار الفكر العربى.

٤٤- العلى، أحمد (٢٠٠٥). التعليم عن بعد، القاهرة : دار الكتاب الحديث.

٤٥- العمرى، على (٢٠٠٩). كفايات التعلم الالكتروني ودرجة توافرها لدى معلمى العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، الملكة العربية السعودية.

٤٦- الفار، عبد الوكيل (٢٠٠٢). استخدام الحاسوب فى التعليم. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٧- الفتلاوى، سهيلة (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية : المفهوم، التدريب،الأداء.القاهرة: دار الشروق.

٤٨- فؤاد البهى السيد. (١٩٧٩). علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. ط٣.القاهرة : دار الفكر العربى.

٤٩- القادري، سليمان أحمد (٢٠١٣). فاعلية تدريس الفيزياء إلكترونيا عبر الانترنت باستخدام برمجية بلاكبورد فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة قسم الفيزياء فى الجامعة، مجلة العلوم التربوية، ٢٥(١)، ١٧٩- ٢٠١.

٥٠- كنساره، إحسان محمد (٢٠٠٧). "مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها". مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥١- الكنعان، هدى (١٤٢٩). استخدام التعليم الالكتروني فى التدريس. ورقة عمل مقدمة لملتقى التعليم الالكتروني الأول ١٩-٢٥-١٤٢٩.

٥٢- لال، زكريا بن يحيى، الجندى، وعلياء عبد الله (٢٠١٠):" الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة - المملكة العربية السعودية". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ٢(٢)، يوليو.

٥٣- لال، زكريا بن يحيى، وعلياء عبد الله الجندي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

٥٤- مازن، حسام محمد (٢٠٠٤). مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعلم الالكتروني والشبكى، المؤتمر العلمى السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢١-٢٣ يوليو، (١).

٥٥- متولى، نبيل عبد الخالق (٢٠٠٤). تجديد منظومة التعليم الثانوى فى ضوء مفهوم التعليم الالكتروني – تصور مقترح. مجلة كلية التربية. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٦- محمد، ناهد عبد الراضى (٢٠٠٩). فعالية برنامج فى إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الالكتروني فى تنمية المكون المعرفى ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الالكتروني لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية العلمية. ١٢(٢) ، ١٩٥-١٦١.

٥٧- الموسى، عبد الله عبد ال عزيز (١٤٢٣). التعليم الإلكتروني : مفهومه – خصائصه- عوائقه.

٥٨- الموسى، عبد الله عبد العزيز، والمبارك، أحمد عبد العزيز (٢٠٠٥) : التعليم الإلكتروني : الأسس والتطبيقات. الرياض :مطابع الحميضي

٥٩- المؤمنى، خالد (٢٠٠٨). الكفايات التكنولوجية للمعلمين فى مدينة أربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، (٣٦)، ٤٥-٧٩.

٦٠- الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). البرنامج التعليمى القائم الكفايات : أسسه وإجراءاته. القاهرة : مطابع الطوبجى.

٦١- نصر، محمد على (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الالكتروني فى تطوير وتحديث التعليم فى الوطن العربى، المؤتمر العلمى الحادى عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم الالكتروني وتحديات التطوير التربوى فى الوطن العربى، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٦- ٢٧ مارس.

٦٢- الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس (٢٠١٠) .مدى توافر مهارات تكنولوجيا التعليم لدى)معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية وممارستهم لها، **مؤتمر التربية في عالم متغير**، الجامعة الهاشمية،الأردن

المراجع الأجنبية:

٦٣- -Awouters, V., Jans, R., & Jans, S. (٢٠٠٩). E-Learning Competencies for Teachers in Secondary and Higher Education. International journal: emerging technologies in learning (iJET), l (٢), ISSN:١٨٦٣–٠٣٨٣, ٥٨–٦٠.

٦٤- Baran, B. & Caltay. (٢٠٠٦). "Knowledge management and through online communitiesof practice in teacher education. The Turkish Online. Journal of educationalTechnology, V. ٥,N. ٣,٣٥–٥٦.

٦٥- Bjekic, Dragan; Krnta ,Radojka & Milosevic, Danijela (٢٠١٠).'Teaching Education From E- learner To E- Teacher: Master Curriculum ',The TurkishOnline Journal of Educational Technology – January, v٩ ,Issue١,٢٠٢–٢١٢.

٦٦- -Bremer, Claudia (٢٠١٠). Fit For E-Learning? Trainings For E-Learning Competences

٦٧- \studiumdigitale, Goethe-University Frankfurt, Germany. Published in the conference

٦٨- proceedings of edulearn ٢٠١٠ (www.iated.org/edulearn١٠).

٦٩- -Birch, P.D.(٢٠٠٢). " E-Learner Competencies", Computer Attitudes of ١٠th-Grade

٧٠- Students. Journal of Science Education and Constructivist Classroom Environments. Paper presented at the annual conference ,Available At :http://www. learning circuit s.org/٢٠٠٢/jul٢٠٠٢/birch.html.

٧١- Campbell, Nola (٢٠٠١) : "E- teaching ,E- learning and E- education ", A Paper to Inform the Development of Education , http,steo://cms.govt/NR/rdonlyresl C١١٣١٥DE –٨٠٤A–٤٨٣١- AB٧٥–٣D٤E٧٧DD٨/٠/eteaching.htm

٧٢- -Davis, N.E, & Roblyer, M. D.(٢٠٠٥).Preparing teachers for the Schools that technology built. Evaluation of a program to train competencies the standards(٣rdrd.).Eric: Syracuse University.

٧٣- Franz , Embacher; Christian , Primetshofer (٢٠١٠). An E-Learning Strategy in AcademicPhysics Education١ Faculty of Physics, University of Vienna Boltzmanngasse ٥, ١٠٩٠ Wien, Austria

٧٤- -Hammond, Darling L. (٢٠٠٦). Constructing ٢١st Century teacher Education. Journal of

٧٥- Teacher Education, ٥٧(٢), pp ١–١٥.

٧٦- Hoskins, Barbara. J (٢٠١٠): 'The Art of E-Teaching" Journal of Continuing Higher Education ,v٥٨,n١,p٥٣–٥٦.

٧٧- -Kalu ,& Ekwueme ,C.O.(٢٠٠٤).Assessment of literacy and Attitude towards information and Communication technology application in

science , Technology and Mathematics education. E- Journal of instruction science and Technology,٧ (١).٥٦–٦٧.

٧٨- -Kumar, D. & Helgeson, S. (٢٠٠٠). Effect of Gender on Computer-Based Chemistry Problem Solving, Electronic. Electronic Journal of Science Education, ٤(٤).available at:http://wolfweb . unr.edu/homepage/crowther/ejse/kumaretal.html

٧٩- -Richey R. , Dennes, F.& Foxon, M. (٢٠٠١).Instructional design Competencies. New York: The Standards. Clearinghouse on information & Technology. Syracuse University.

٨٠- Sanders, E. S.(٢٠٠١). " E-Learning Competencies", Availableat:htt://www.learningcircuits.org/٢٠٠١/mar٢٠٠١/competencies.ht ml

٨١- Sonhwa, N.A.(٢٠٠٦).A Delphi study to identify teaching competencies of teacher Education faculty in ٢٠١٥. unpublished doctoral dissertation, the west Virginia University ,Syracuse, New York Technology, ١٦(٥), ٤٥١–٤٦١.

٨٢- Spector, J. M. & Teja, I., D.(٢٠٠١). " Competencies for Online Teaching ", U.S Department of Education, ED ٩٩-co–٠٠٠٥ ٢٩ Nov - ٣ Dec ١٩٩٨. ", Available At http://www.aare.edu.au/٩٨pap/fis٩٨٠٢٤.htm

٨٣- –Web ,Heac H. (٢٠٠٧). The E learning Competency Framework for Teachers and Trainers"AvailableAt:http://www.oph.fi/attachment.asp?/path=١,٤٣٩,٣٧٣٩,٧٥٥٧,٣٨٤٠٤٣٨٤٠٥,٣٨٤١٨

٨٤- Williams, F.D. (٢٠٠٦).An examination of competencies roles and professional development needs of community college distance education who teach mathematics. unpublished Doctoral dissertation, the Florida state university.

٨٥- -Yang, Kun-Yuan. & Heh, Jia-Sheng. (٢٠٠٧). The Impact of Internet Virtual Physics LaboratoryInstruction on the Achievement in Physics, Science Process Skills and Computer Attitudes of ١٠th-Grade Students. Journal of Science Education and Technology, ١٦(٥), ٤٥١–٤٦١.

* * *

at the Eleventh Scientific Conference of the Egyptian Society for Technology Education "E-Learning Technology and the Challenges of Educational Development in the Arab World"). The Egyptian Society for Educational Technology ,Ain Shams University.

57. Sa`aadah, J. & Al-SarTaawi, F. (2003). Computer and Internet use in the fields of education. Amman: Daar Al-Shurooq.
58. Saalim, A. (2004). Education technology and e-learning. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
59. Salaamah, A. (2003). Competencies of faculty members in teachers colleges in Saudi Arabia in education technology and the extent of using it. Teachers College, Riyadh.
60. Tu`aymah, R. (1999). Teacher: Competencies, preparation and training. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
61. Zayn Al-Deen, M. (2005). Developing competencies of student teachers in faculties of education to meet the requirements of the preparation of learning programs via networks (Unpublished doctoral dissertation). Helwan University, Cairo, Egypt.
62. Zaytoon, H. (2005). A new vision in education and e-learning: Concept, issues, planning and evaluation. Riyadh: Daar Al-Sawlatiyyah li Al-Tarbiyah.

* * *

development of colleges of education philosophy - objectives – entrances"). Faculty of Education - Minia University.

46. Ismaa`eel, Z. (2001). Information technology and the modernization of education. Cairo: Aalam Al-Kutub.
47. Jaabir, A., &Kaazhim, A. (1990). Research methodologies in education and psychology. Cairo: Daar Al-NahDHah Al-Arabiyyah.
48. Jaad, M. (2007). The extent to which faculty members have acquired e-learning competencies at the University of Baha. Education Technology - A Series of Peer Reviewed Studies and Research - The Egyptian Society for Educational Technology.2 (17).
49. Khaleel, H. (2008). Designing and implementation of e-course in learning technology in light of the quality of e-learning standards for the development of cognitive and performance aspects of students at the College of Education (Unpublished master’s thesis). University of Mansoura, Egypt.
50. Kinsaara, M. (2007). Extent to which faculty members at the University of Umm Al-Qura have technological competencies, the extent to which they use them and the difficulties they face. Educational and Psychological Research Center. Umm Al Qura University, Makkah.
51. Laal, Z., & Al-Jundi, A. (2008). Education technology between theory and practice. Cairo: Aalam Al-Kutub.
52. Laal, Z., & Al-Jundi, A. (2010). The trend towards e-learning among teachers of secondary schools in Jeddah - Saudi Arabia. Umm al-Qura University Journal of Educational and Psychological Science. 2 (2).
53. Maazin, H. (2004). Educational curricula with e-learning and network technology (A working paper presented at The 16th Scientific Conference "The Training of the Teacher"). The Egyptian Society of Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, July 21 to 23, (1).
54. MuHammad, N. (2009). The effectiveness of a training program for physics teachers based on e-learning for the development of the cognitive component , the decision-making abilities and the trend towards e-learning among trainee- teachers. Journal of Scientific Education, 12 (2), 195 – 161.
55. Mutwalli, N. (2004). Renewal of secondary education system in light of the concept of e-learning: A proposal. Journal of the College of Education. College Of Education, University Of Zagazig.
56. NaSr, M. (2008). E-learning technology in the development and modernization of education in the Arab world (A working paper presented

34. Al-Sayyid, J. (2005). Preparation of computerized training program to train Educational Technology Specialists in employing wireless skills unit in audio-video conferencing system (Unpublished master's thesis). Institute of Educational Studies, University of Cairo, Egypt.
35. Al-Sayyid, M. (2006). The availability of competencies required for high school teachers to use computers in the teaching process in schools of the Republic of Yemen (Unpublished master's thesis). Arab League, Cairo-Egypt.
36. Al-Shahrasni, N. (1430). Requirements of the use of e-Learning in teaching natural science in higher education from the standpoint of specialists (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.
37. Al-Shannaaq, Q, & Hasan, A. (2010). Teachers and students trends towards the use of e-learning in Jordan's high schools. Journal of Damascus University, 26 (2), 56- 89.
38. Al-Sharqaawi, J. (2005). The development of education and e-learning concepts and skills of the students of the Faculty of Education in the Sultanate of Oman. Journal of the College of Education, College of Education-Zagazig University 58 (2), 215-253.
39. Al-Toodari, A. (2004). E-school and modern roles for teachers. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
40. Al-Waa'ili, S. (2010). The availability of education technology skills in Arabic language teachers in elementary school and their use of these skills. (A working paper presented at "The Conference of Education in a Changing World"). Hashemite University, Jordan.
41. Azmi, N. (2006). Teachers' competences according to the future of their roles in distance e-learning system. (International Conference on distance learning). Muscat, Oman.
42. Azmi, N. (2008). E-learning technology. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
43. Fu'aad, A. (1979). Statistical psychology and measurement of human mind (3rd ed.). Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
44. Hasan, M. &Aashoor, Kh. (2002). Laboratory and field experiences in teacher preparation programs in light of the concept of performance - an attempt to link theory and practice (The 14th Scientific Conference "Education curricula in light of the concept of performance"). Ain Shams University, Eygpt.
45. Ibraaheem, M. (2004). Development of teacher preparation system in the information era, how and why. (Seventh Scientific Conference "The

and the trends towards using it. Technical Institute in Nasiriyah, Technical Education, Iraq.

23. Al-Hudhayfi, Kh. (2007). The impact of the use of e-learning on academic achievement level and mental abilities and the trend towards science for intermediate school students. King Saud University Journal, Educational Sciences and Islamic Studies,20(3), 5-35.
24. Al-Jundi, A. (2005). The efficiency of the coordinating units in developing competencies of using information technology for secondary school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational, Social and Humanities Sciences Journal, Umm Al-Qura University 7(1) 71-124.
25. Al-Juraywi, A. (2010). Evaluating Saudi universities experience in the use of e-learning management system (Jusoor) (Unpublished doctoral dissertation). Curricula and Teaching Methods, Umm Al Qura University, Makkah.
26. Al-Kan`aan, H. (1429). The use of e-learning in teaching (A working paper presented at "The First Forum of E-Learning").
27. Al-Moosa, A. (1423). E-learning: Concept, characteristics and obstacles. (n.p.).
28. Al-Moosa, A., & Al-Mubaarak, A. (2005). E-learning: Foundations and applications. Riyadh: MaTaabi` Al-HumayDHi.
29. Al-Mu'mini, Kh. (2008). Technological competencies for teachers in the city of Irbid from the standpoint of educational supervisors. Human Sciences Journal, (36), 45-79.
30. Al-Naaqah, M. (1997). Educational program based on competencies: Foundations and procedures. Cairo: MaTaabi` Al-Toobaji.
31. Al-Qaadiri, S. (2013). The effectiveness of teaching physics electronically via the Internet using Blackboard software in the acquisition of physics concepts by the students of the Department of Physics at the university. Journal of Educational Sciences, 25 (1) 179-201.
32. Al-SaayiH, M. & Al-Amri, H. (2007). Competencies of electronic courses preparation of faculty members of physical education and sports in Riyadh. Saudi Arabia. Teachers' Colleges Journal, 6 (2), 65-98.
33. Al-Sayf, M. (2009). The availability of e-learning competencies, its constraints, and the methods of developing them from the perspective of faculty members of the College of Education at King Saud University (Unpublished master’s thesis). King Saud University, Riyadh.

11. Al-AHmadi, U. (2008). The effectiveness of e-learning in the achievement and maintaining of Social Sciences students at the Faculty of Arts and Humanities in Al-Madinah (Unpublished masters' thesis). Taibah University, Al-Madinah.
12. Al-Ali, A. (2005). Distance education. Cairo: Daar Al-Kitaab Al-Hadeeth.
13. Al-Amri, A. (2009). Competencies of e-learning and the degree of its availability in science teachers of the secondary school in Al-Makhwaah Province (Unpublished master’s thesis). Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
14. Al-Baaz, M. (2013). The effectiveness of the training program based on Web 2 technologies in the development of electronic teaching skills and its trend for in-service science teachers. Scientific Education Journal, 16 (2), 113-160.
15. Al-Bakl, D. (2010). The impact of using and designing electronic courses on students academic achievement (Unpublished master’s thesis). University of Menoufia, Egypt.
16. Al-Daayil, S. (2007). The availability of learning technology competencies in Teachers' College faculty members in Riyadh. Journal of Teachers Colleges, Educational Sciences, 7 (2). 67-95.
17. Al-Faar, A. (2002). Computer use in education. Amman: Daar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.
18. Al-Fatlaawi, S. (2003). Teaching competencies: Concept, training and performance. Cairo: Daar Al-Shurooq.
19. Al-Hadeedi, N., Al-Jazzaar, A. & Al-Saffi, A. (2012). E-learning designing via the web in the light of employing Maraasi of learning standards and its effectiveness in developing performing aspects of the electronic courses management competencies for graduate students specialized in education technology. Scientific Research in Education Journal, (13), 925-952.
20. Al-Halafaawi, W. (2006). Education technology innovations in the information era. Amman: Daar Al-Fikr.
21. Al-Harbi, M. (2006). The requirements of the use of e-learning to teach mathematics at the secondary school from the perspective of practitioners and specialists (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
22. Al-Hasnaawi, M. (2006). The effect of using the Internet and computers in teaching electronics of electrical power on students' motivation to learn

List of References:

1. AalMuHayyaa, A. (2008). The impact of thecond-generation use of e-learning on collaborative learning skills of Teachers College students in Abha(Unpublished doctoral dissertation). College of Education- Umm Al Qura University, Makkah.
2. Abaaynah, A. (2008). the extent to which science teachers, from their point of view, have computer competencies and use them in the schools of Liwaa' Al-Baadiyah Al-Shamaaliyyahwa Al-Shamaaliyyah al-gharbiyyah(Unpublished master's thesis). Al-Bayt University, Jordan.
3. AbdulHameed, A. (2010). The effectiveness of a future vision of the roles of Arabic Language female teachers in Saudi Arabia, according to the criteria of quality assurance. An appreciation of their tendency to apply them. Studies in curriculum and teaching methods, Egyptian Society of curricula and teaching methods, 157, 125- 209.
4. AbdulHameed, M., SaaliH, M., Zayn, M., Al-Afni, I., AHmad, I., &SubHi, S. (2005). Education via networks system. M. AbdulHameed (Ed.). Cairo: Aalam Al-Kutub.
5. AbdulMun`im, A. (1997). Education technology and teaching aids. Cairo: Daar Al-Bushra for Printing and Publishing.
6. AbdulSalaam, M. (2001). Recent trends in teaching science. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
7. AbdulSamee`, M. (2012). Evaluation of secondary school physics curriculum in the Republic of Yemen in light of the introduction to integration of science, technology and society. Arab Journal of Scientific Educational, 1(1), 70-97.
8. AbdulSamee`, M., &Hawaalah, S. (2005). Teacher's development, preparation and training. Amman: Daar Al-Fikr.
9. Abu Haraam, I., & Al-Shirbeeni, Gh. (2013). A conceived proposal to activate e-learning at the faculty of Arts and faculty of Education for Girls in Abha at King Khalid University in light of the evaluation of the actual use of e-learning from the perspective of students and faculty members. College of Education, King Khalid University.
10. Abu Shaamah, M. (2011). The impact of the interaction between self-questioning strategy and levels of information processing in the development of reading comprehension levels of physics texts and the trend towards studying them for first year secondary school students. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 2 (77), 74-141.

A Proposal for the Development of E-Learning Competencies Necessary for Teaching Physics for Secondary School Teachers

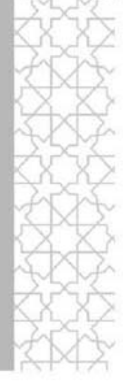
Dr. Kareemah Abdullah MaHmoodMuHammad
Assistant Professor Department ofCurricula and Teaching Methods
College of Education King Khalid University

Abstract:

The present study aims to present a proposal to improve e-learning competencies necessary for teaching physics for secondary school female teachers. The study uses the analytical descriptive method in collecting data. The study population consists of (70) secondary school physics female teachers in public schools affiliated to the General Directorate of Education in Abha in the first semester of the academic year 1435\1436. A random sample of (26) female teachers is chosen. The study tools are the achievement test, theobservation checklist,and measurement of direction.

The results of study reveal that there are (110) necessary e- learning competencies for teaching physics for secondary school female teachers They also reveal the low level of physics female teachers in e- learning competencies (cognitive- skill- affective) which is not at the required competency level rated at(75%). In light of these results, the study suggests a proposal for a training program for the development of e- learning competencies necessary for teaching physics.

Key words:e-learning, competencies, teachers of physic



واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين

د. صالح بن محمد العطيوي

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية

جامعة الملك سعود



واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين

د. صالح بن محمد العطيوي
قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

تعتبر تقنية المعلومات والاتصالات العمود الفقري للتعلم الإلكتروني من خلال الابتكارات الحديثة والمستمرة التي لها مساهمات متنوعة في تعزيز بيئات التعلم. لقد سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟ وشمل مجتمع البحث جميع الطلاب والطالبات (٥٤١)، وكان عدد الطلاب والطالبات على التوالي (٣٧٢)، (١٦٩) والذين درسوا في السنة التحضرية في بداية الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٤٥٤) منها(٢٧٨) تمثل الطلاب، و(١٦٧) تمثل الطالبات. واستخُدِم المنهج الكمي التحليلي لمعرفة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجتمع البحث (الطلاب والطالبات) نحو المقررات الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام الطلاب والطالبات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، واستخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة دروس المحتوى، وأكدت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات؛ ولكن بصورة عامة تؤكد النتائج أن هناك ضعف في دمج التعلم الإلكتروني في المقررات كل على حدة. أو استخدامها بواسطة المعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات في بيئات التعلم، أو دمجها في أنشطة المحتوى، وبما أنها تعتبر من مقومات القرن الحادي والعشرين يفترض أن تسعى وزارة التعليم وإدارة المدارس لتبني استراتيجية واضحة تحث المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات على اكتساب مهارات التعلم الإلكتروني بواسطة ورش العمل المتنوعة والتدريب؛ لضمان المخرجات التي تحقق متطلبات بيئات الأعمال وتمكنهم من المنافسة في ضوء المتغيرات المتنوعة.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين، التعلم الإلكتروني، تقنية المعلومات والاتصالات، الدمج.



مقدمة:

إن التحولات التي تمت في أواخر القرن العشرين من التركيز على الجانب الصناعي، والذي كان مؤثراً رئيساً في تشكيل المجتمع؛ قادت إلى التركيز على المعلومات وتطويرها وتبادلها لبناء المعارف المتنوعة من خلال استخدام تقنية المعلومات والاتصالات التي ساهمت في تكوين مجتمع جديد يعتمد على المعرفة في جميع قطاعاته. وذكر بلانكا (٢٠١٠) Bellanca أن الابتكارات السريعة والمتنوعة في تقنية المعلومات والاتصالات وخصوصاً مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحادي والعشرين أثرت على جميع القطاعات في المجتمع، وبالتالي فإن المجتمع يحتاج إلى مواكبة هذه المتغيرات التي تقودها تقنية المعلومات والاتصالات في صياغة وتكوين ثقافته الجديدة. ساهمت تقنية المعلومات والاتصالات في دعم التعلم الإلكتروني وأصبح أحد تطبيقاتها، وهذا ما أكده مركز الباسفيك للسياسات البحثية (٢٠١٠) Pacific Policy Research Center إن تقنية المعلومات والاتصالات لها دوراً إيجابياً في تعزيز التعلم الإلكتروني الذي أثر جلياً في بيئات التعلم؛ وهذا يتوافق مع ما ذكره تريلنج وفادل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن التعلم الإلكتروني جزء أساس من تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين، ويجب أن يركز على أهداف التعلم التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها. ومواكبة المعلمين للمتغيرات التي تدعم بيئات التعلم والتكيف معها ودمجها في بيئات التعلم، وبالتالي فإن من متطلبات نجاح التدريس في هذا القرن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة مثل مصادر المعلومات المتنوعة، وإدارة نظم التعلم الإلكتروني، ومقاطع الفيديو التي تدعم تفاعل المتعلمين إلكترونياً فيما بينهم، ومع المعلمين والخبراء والمتخصصين التي تسهم في مناقشة المعلومات وتبادل الأفكار وتعزيز واستخدام التفكير الناقد وتكوين رؤية علمية في حل المشكلات التعليمية

للوصول إلى نتائج قيمة من التعلم؛ ويمثل هذا التطور التقني ضغوطاً للتغيير على بيئات التعلم التقليدية لمواكبته ويتطلب لمواجهته تلبية احتياجاتها من أدوات التعلم الإلكتروني حتى تكون أكثر مرونة، وبالتالي يتم التغلب على التحديات التي تواجهها، ليصبح التعلم جزءاً من حياة الفرد اليومية باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة التي تدعم تنفيذ أنشطته. ذكر زكر (٢٠٠٨) Zucker أن التعلم الإلكتروني يمُكِّن البيئة التعليمية من التغيير وزيادة قيمتها العلمية والتي تنعكس إيجاباً على المتعلمين نحو التوجه الصحيح الذي يقصده، ويرغب المجتمع الوصول إليه نحو تطوير قيمتها العلمية الذي ينعكس إيجاباً على المتعلمين. وأكد فليتشر وتوبياس ووشير (٢٠٠٧) Fletcher, Tobias, and Wisher أن المعلم في الصف الدراسي يحدد مصادر المعلومات الإلكترونية واستخدامها للتعلم الفردي أو التعلم التشاركي لحث المتعلمين على معالجة المعلومات المتنوعة وتنمية التفكير الناقد والعمل على معالجة المعلومات وتكوين معارف جديدة.

ورأى أمين (٢٠١٣) Amin أن التعلم الإلكتروني يشجع على التفاعل، والمناقشة والتعلم التشاركي في إعداد المشاريع والإبداع، وخلق طرق جديدة تدعم مخرجات التعلم بقوة من حيث الأصالة في التعامل مع العالم. بالإضافة إلى ذلك أشارت الجمعية العالمية لتقنيات التعليم (ISTE, ٢٠٠٧) International Society for Technology in Education إلى ضرورة أن توفر البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني للأغراض المهمة في المدرسة وخارجها وتمكنهم من التواصل والتعلم، والتبادل والتشارك في المعلومات والمعارف والبناء والتفكير وحل المشكلات. ويتيح للمعلم والمتعلم فرصة اكتشاف معلومات ومعارف المنهج والتعامل معها من

جوانب متعددة تعزز كيفية بناء المعارف الجديدة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. وذكر ترلنج وفادل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن القرن الحادي والعشرين من متطلباته إعداد المخرجات التي تعمل بمعارف ومهارات عالية الإعداد، واستخدام قوة العقل والتفكير في أعمالهم اليومية.

* * *

مشكلة البحث:

تعد تقنية المعلومات والاتصالات العمود الفقري للتعلم الإلكتروني، ويكمن دوره الإيجابي في تعزيز بيئات التعلم، وبخاصة عندما يتم التركيز على كيفية دمج التعلم الإلكتروني في تلك البيئات. وبناءً على ذلك، أكد ستشرم وليفن (٢٠٠٩) Schrum and Levin أن من متطلبات القرن الحادي والعشرين أن يفهم المتعلمون والمعلمون دور التعلم الإلكتروني وأهميته في الجوانب التربوية والتعليمية باعتباره أحد مهارات هذه الألفية. وذكرا أن من مقومات نجاح بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة، وتبني استراتيجيات جديدة في التعلم والتدريس متوافقة مع أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تبني التعلم التشاركي، وتبادل المعلومات، والحصول عليها من مصادر متنوعة تساهم في حل المشكلات، وبناء التفكير الناقد والإبداع والابتكار لتحسين مخرجاتها.

عملت وزارة التربية والتعليم ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (٢٠١٣) على إعداد استراتيجية لتطوير التعليم العام، أكدت فيها على أهمية توفير التقنية لدعم بيئات التعلم، وتأمين مصادر المعلومات المتنوعة التي تلبي متطلبات المتعلمين التي لها دور في إثراء المحتوى، والعمل على توفير المحتوى الإلكتروني للمتعلمين، وإعداد البيئة التعليمية المتوافقة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن ضمنها قدرة المعلمين والمتعلمين على دمج التعلم الإلكتروني.

وأكد فيسلر(٢٠١١) Fessler أن التعلم الإلكتروني يتيح الفرص المتنوعة التي تمثل ضغوطاً على بيئات التعلم، ويتطلب ذلك التفكير في كيفية استخدام تلك الفرص التي يقدمها؛ لإتاحة وتعزيز التعلم لدى المتعلمين، والتركيز على إعدادهم لمواجهة

المتغيرات الحديثة في هذا العصر، كما يجب على المعلم أن يستخدم التعلم الإلكتروني بدرجة عالية تحقق تطلعات ومتطلبات ورغبات المتعلم.

وأكد تريلنج وفيدل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن التعلم الإلكتروني يستطيع أن يقدم مميزات قيمّة للمتعلمين تدعم تطورهم أثناء العملية التعليمية في المدرسة أو خارجها؛ لتحقيق متطلبات القرن الواحد والعشرين باعتبارها إحدى مهارته. وذكرا أن البحث العلمي قدم حقائق أوضحت أن دمج التعلم الإلكتروني بسلاسة ووفقاً لمنهجية علمية في المحتوى يؤدي إلى تعزيز التعلم لدى المتعلمين.

وذكر أمين (٢٠١٣) Amin أن الأدبيات تحث على دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم نظراً لتأثيره الإيجابي على التعلم والتدريس، وأكد كيلي وماكين وجاكس (٢٠٠٩) Kelly, McCain and Jukes على ضرورة دمج أحدث أدوات التعلم الالكتروني في أساليب التعلم لغرض زيادة الخبرات لدى المتعلمين أثناء العملية التعليمية، كما أنه يجب أن يدمج في التعلم والتدريس بالمدارس الثانوية لغرض ربطها بالعالم خارج أسوارها. كما خلص البحث الذي أجراه الجمعة (١٤٣٠هـ) بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني إلى أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون على أهمية تأهيل الطلاب قبل إلحاقهم بالجامعات لامتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق وبناءً على الأدبيات التي تؤكد على أهمية دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم باعتباره أحد تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات وأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع دمج

التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٢. ما درجة استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية ؟

٣. ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٤. ما درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. معرفة المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.
٣. معرفة مدى استخدم خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.
٤. معرفة درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).
٥. معرفة درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية.
٦. معرفة الفروق بين متوسطات درجات خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في الإجابة على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.

أهمية البحث:

يعد التعلم الإلكتروني أحد تطبيقات تقنية المعلومات والإتصالات، ومن مهارات القرن العشرين التي أكدتها الأدبيات، وبالتالي يسهم هذا البحث فيما يلي:

١. معرفة رأي المتعلمين لما يمثله من أهمية نحو دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم من ناحية تحديد نقاط القوة والضعف التي يمكن تعزيزها وعلاجها.

٢. تسعى النتائج إلى تقديم تصور عن الوضع الحالي لواقع دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم.

٣. قد تساعد نتائج البحث المسؤولين على تطوير المناهج في اختيار أدوات التعلم الإلكتروني والاستراتيجيات المناسبة لدمجها في المناهج.

٤. من الممكن أن ترشد النتائج متخذي القرار إلى إعادة تطوير بيئات التعلم التقليدية في ضوء التطور المستمر في أدوات التعلم الإلكترونية.

٥. قد تتيح نتائج البحث تحديد جوانب الضعف لدى المعلمين والمعلمات في دمج التعلم الإلكتروني، وإعداد برامج تدريبية تطويرية تسعى لإعدادهم في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني لمواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث:

مهارات القرن الحادي والعشرين: عبارة عن ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين التي يجب أن تكون من ضمن محتوى المقررات باختلاف التخصصات، وتشمل هذه المهارات: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها بالتعلم الإلكتروني، والمهارات المطلوبة للعمل ومتطلبات الحياة(Trilling and Fadel, ٢٠٠٩).

التعلم الإلكتروني: مساعدة ودعم التعلم من خلال استخدام تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في بيئات التعلم (Pachler and Daly, ٢٠١١, P. ١٥). وتعرف إجرائياً: بأنها تطبيقات إلكترونية مرتكزة على تقنية المعلومات والإتصالات تشمل: إدارة نظم التعلم الإلكترونية، ومصادر المعلومات الإلكترونية، واليوتيوب، والمنتديات الإلكترونية التي تدعم النقاش، والروابط الإلكترونية التي تدعم المحتوى.

تقنية المعلومات والاتصالات: أدوات إلكترونية متنوعة تستخدم في نقل ومعالجة وتخزين المعلومات، وتشمل جميع أدوات الاتصالات الإلكترونية والحاسوبية، وبرامج التطبيقات الإلكترونية (Perron, Taylor, Glass, and Margerum-Leys, ٢٠١٠).

الدمج: يقصد به عملية تحديد التقنية المناسبة والاستراتيجيات المستمدة من نظريات التعلم اللازم لتطبيقها والجمع بينهما، والتي تكون أكثر استجابة لتلبية الاحتياجات والمشكلات التعليمية والمساهمة في حلها (Roblyer and Doering, ٢٠١٣, P. ٦). ويعرف إجرائياً بأنه الجمع بين أدوات إلكترونية واستراتيجيات التعلم المناسبة لكي تكون وحدة واحدة لتعزيز التعلم في البيئة التعليمية.

البيئة التعليمية: عبارة عن المكان والمساحة التي تمثلها المدرسة التي تضم الصفوف الدراسية والمكتبة، ومرتبطة مع تقنية المعلومات والاتصالات التي تدعم المعلمين والمتعلمين لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين. (The Partnership for ٢١st century skills & American Association of College of Teacher Education, ٢٠١٠). وتعرف إجرائياً: بأنها الصف الثالث ثانوي الذي يستخدم فيه أدوات التعلم الإلكتروني في الصف الدراسي ودمجها في المنهج، والتواصل بين عناصر العملية التعليمية خارج المدرسة لتعزيز التعلم والتدريس.

حدود البحث:

١. تم تطبيق البحث في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة بمحافظة المجمعة (المقر الرئيس)، على جميع الطلاب والطالبات باعتبارهم خريجي المرحلة الثانوية.

٢. تم تطبيق البحث في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

أدبيات البحث:

يعتبر التعلم الإلكتروني أحد تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات، وإتقان مهاراته أصبحت ضرورية باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين، وأصبح دمجه مطلباً جوهرياً في تعزيز التعلم والتدريس من خلال الحصول على المعلومات والمعارف المتنوعة لإثراء المحتوى الدراسي، وإتاحة فرصة المناقشات الإلكترونية بين عناصر العملية التعليمية من أجل تكوين الفكر الناقد والإبداع، وبناء المعارف الجديدة المرشدة للهدف أو الأهداف المطلوبة. وفي ضوء ذلك شملت أدبيات البحث عدداً من العناصر الآتية:

١. التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. دمج التعلم الإلكتروني في المنهج.
٣. دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المتعلمين.
٤. دمج التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية.
٥. دور المعلم في دمج التعلم الإلكتروني.

أولاً: التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين:

ذكرت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وجمعية إدارة التقنيات التربوية بالولايات المتحدة (٢٠٠٩) International Society for Technology in Education (ISTE), Partnership for ٢١st Century Skills, and The state Educational Technology Directors Association (SETDA). أن من أهم متطلبات بيئات التعلم في الوقت الحالي تطبيق واستخدام أدوات التعلم الإلكتروني؛ لما تمثله من قوة وأهمية في التعلم، ويجب تطبيقها بطريقة شاملة وهادفة؛ لما يترتب على ذلك من دعم لأهداف التعلم، واستمرار

لتطوير عمليتي التعلم والتدريس، ومساهمتها في تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين. وأكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية (ISTE, ٢٠٠٧ International Society for Technology in Education على ضرورة أن توفر البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين والمعلمين لاستخدام التعلم الإلكتروني للأغراض المهمة في المدرسة وخارجها وتمكنهم من التواصل والتعلم، والتبادل والتشارك في المعلومات والمعارف والبناء والتفكير وحل المشكلات. ويتيح للمعلم والمتعلم فرصة اكتشاف معلومات ومعارف المنهج، والتعامل معها من جوانب متعددة تعزز كيفية بناء المعارف الجديدة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. أكد ستشرم وليفن (٢٠٠٩) Schrum and Levin أن من متطلبات القرن الحادي والعشرين أن يفهم المتعلمون والمعلمون دور التعلم الإلكتروني وأهميته في الجوانب التربوية والتعليمية. وذكرا أن من مقومات نجاح بيئات التعلم في القرن الحادي والعشرين دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة، وتبني استراتيجيات جديدة في التعلم والتدريس متوافقة مع أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تبني التعلم التشاركي وتبادل المعلومات والحصول عليها من مصادر متنوعة تساهم في حل المشكلات، وبناء التفكير الناقد والإبداع والابتكار لتحسين مخرجاتها.

وذكرت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، وجمعية إدارة التقنيات التربوية بالولايات المتحدة(٢٠٠٩) ,ISTE Partnership for ٢١st Century Skills and SETDA أن أدوات التعلم الإلكتروني تمنح المتعلمين الفرصة في الوصول إلى المعلومات المتنوعة، والتواصل مع الخبراء والزملاء لبناء التفكير وتطوير أدواته التي تساهم في تحقيق أهداف المتعلم. إن التعلم

التشاركي باستخدام المشاريع يحقق مبدأ التفاعل بين الطلاب والخبراء من دول أخرى للحصول على آراء متنوعة تعمل على إثراء معلوماتهم لكي يحققوا الوصول إلى أهداف المشاريع التعليمية التي يعملون على إنجازها. وذكروا أن تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين يتطلب تطبيق طرق حديثة بالتعلم والتدريس تكون معززة باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني كإحدى متطلبات هذا القرن، وتؤدي دوراً مهماً من خلال:

١. دعم بناء وتطوير المفاهيم لمحتوى المقرات الأساسية. يحتاج المتعلمون إلى فهم محتوى مقررات العلوم والرياضيات أكثر من الاعتماد على الحفظ. وإتقان معارف المحتوى.

٢. معالجة سوء الفهم لدى المتعلمين: العمل على تقديم المعلومات الصحيحة التي يفتقر إليها المتعلمون.

٣. تعزيز البحث والاستقصاء: يتعلم المتعلمون عندما يسعون إلى البحث والتقصي واكتشاف المعلومات بعمق والعمل على تحليلها، ويحدث التعلم عندما يكون المتعلم نشطاً أثناء معالجته لمشكلة تعليمية.

٤. تطبيق المعارف والمهارات أمام التحديات التي تواجه المتعلم أثناء حل المشكلات التعليمية باعتبار المقررات كوحدة واحدة. بمعنى أن المتعلم يستفيد من المعارف والمهارات المتنوعة التي يحصل عليها من المقررات المتنوعة وتوظيفها في مواجهة أي مشكلة تواجهه أثناء العملية التعليمية.

٥. بناء ونقل المعارف لأغراض مهمة: يسعى المتعلم إلى الارتباط بالعملية التعليمية وتعلم الأشياء التي يعمل على تطبيقها في الواقع العملي وخصوصاً عندما يربط التعلم بخبراته.

٦. التشارك مع الآخرين: يتعلم المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، وبالتالي يكون المتعلم أكثر ارتباطاً أثناء التعلم.

٧. التفاعل مع الخبراء: إن التفاعل مع الخبراء الذين يملكون المعارف والخبرات يؤدي إلى حصول المتعلم على المعلومات القيمة وكيفية الحوار والمناقشة التي تدعم التعلم.

وأكد تريلنج وفيدل (٢٠٠٩) Trilling and Fadel أن المؤسسات التعليمية في العالم تسعى إلى أن تكون أدوات التعلم الإلكتروني جزءاً رئيساً من نظامها التعليمي. وباستخدام تلك الأدوات تتيح للمتعلم البحث عن المعلومات وتنظيمها وتقويمها ومعالجتها والعمل على بناء معلومات ومعارف جديدة لاستخدامها. إن سرعة التغيير في تقنية المعلومات والاتصالات تمثل ضغوطاً على بيئات التعلم لكي تتبنى التعلم الإلكتروني كأساليب جديدة للتعلم والتواصل.

كما أشار مالكور وجاكيز وماكين (٢٠١١) McClure,Jukers and Maclean إلى أن الأدوات الإلكترونية تدعم المتعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال:

١. استخدامها في حل المشكلات التعليمية.

٢. تدعم الحصول على المعلومات التي يحتاجها المتعلم في تعزيز المحتوى.

٣. دعم التعلم الذاتي لدى المتعلمين.

٤. دعم التعلم التشاركي مع مجموعة التعلم.

٥. دعم التفاعل بين المتعلمين بالطرق المناسبة.

٦. دعم المستويات العليا من التفكير التي تعتمد على الخبرات السابقة والتفاعل مع عناصر التعلم المتنوعة (ص. ٣٩).

ثانياً: دمج التعلم الإلكتروني في المنهج:

أكدت نتائج البحث الذي أجراه كل من فوجت وروبلن (٢٠١٢) Voogt and Roblin أن معظم التوجهات الحديثة والأدبيات أكدت على أهمية دمج مهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين التي تعتبر التعلم الإلكتروني جزءاً منها في المناهج المتنوعة لغرض تحقيق تنوع في تطبيقاتها، وبالتالي تنعكس على قدرات المتعلم الإيجابية باكتسابها وممارستها. ويعزو كنج وتشن وجرفن وهب وهانج وكتشك ولوي ميلراد ونورز نسبام شاربلس وسو وسلووي ويو (٢٠١٤) , Kong , Chan Griffn Hoppe , Huang , Kinshuk, Looi, Milrad , Norris , Nussbaum , Sharples, So, Soloway and Yu. أن وجود فجوة بين البيئة التعليمية والمجتمع عائد إلى عدم تحقيق المناهج متطلبات المجتمع، والتي يجب أن تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ضمنها استخدام أدوات التعلم الإلكتروني أثناء تنفيذ أنشطة المقرر. وتوصلت الشمري (١٤٣٣هـ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت في دراستها على استخدام المحتوى الإلكتروني من خلال اليوتيوب الذي يساند الموضوعات المتنوعة بالمحتوى؛ حيث ساهم في استخدام المحتوى في أي وقت ويمكن تكراره العديد من المرات، ويعتبر بمثابة المعلم الخصوصي أو التعلم الذاتي، ويمكن التحكم بالصوت والصورة، وتتيح هذه المميزات فرصة التعلم للطالبات باختلاف الفروق الفردية، حيت تتيح لهن استخدام عدد من الحواس؛ وبالتالي تدعم عملية تطبيق ما تم تعلمه. أجرت العبدالكريم (١٤٢٩هـ) بحثاً عن واقع التعلم الإلكتروني، وكان دمجه في مقرر الحاسب الآلي قد احتل المرتبة الأولى، والمواد العلمية (الرياضيات والفيزياء والكيمياء) احتلت الدرجة الثانية، بينما احتلت المواد الاجتماعية المرتبة الثالثة، والمواد الأدبية احتلت المرتبة الرابعة، بينما المواد الدينية احتلت المرتبة

الخامسة. وناقش شيسكي (٢٠١٠) Sheskey العلاقة بين دمج التعلم الإلكتروني والمشكلات التعليمية؛ لأنها تعتبر جزءاً من المنهج، لأن أدوات التعلم الإلكتروني توفر المصادر الإلكترونية المختلفة التي تدعم المحتوى وتعرض موضوعاته من وجهات نظر متعددة. وبالتالي يجب أن تتاح للمتعلمين فرصة التعامل مع أنواع أدوات التعلم الإلكتروني واستخدامها في جوانب متعددة في حل المشكلة التعليمية، وبالتالي فإنهم سوف يستخدمون الإنترنت للبحث عن المعلومات المتنوعة ومن مصادر مختلفة، ووجهات نظر متعددة واللازمة لحل المشكلة. وتوصل الحربي (١٤٣٣هـ) إلى أن (٦٠٪) من عينة البحث أكدت على الدور المثمر للشبكات الاجتماعية في تقديمها للمعلومات المتنوعة التي تثري موضوعات المقرر.

وذكرت دوماين (٢٠٠٩) Domine أن عملية دمج أدوات التعلم الإلكتروني في المنهج مطلب أساس في هذا العصر لتطوير المنهج والاستفادة من المميزات التقنية، ويعتمد ذلك على: ١. تحديد أهداف المنهج للطلاب. ٢. مدى توفر المميزات التقنية التي تدعم الممارسة التربوية التي تسهم في تنفيذ أهداف المنهج. وأكدت دوماين على أن النظرية والتطبيق في دمج التقنية يحتاج إلى ترابط قوي بين المنهج وأدوات التعلم الإلكتروني أثناء عمليات تطوير وإنتاج المنهج لضمان تنفيذها. وحتى يحقق المنهج تطلعات البيئة التعليمية يتطلب تحقيق المواءمة بين أدوات التعلم الإلكتروني وأهداف المنهج واستراتيجيات التعلم والتدريس. كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بفاعلية يجب أن يكون في المنهج من خلال الارتباط النشط مع الأنشطة، والمشاركة في المجموعات، والتفاعل المتكرر، والتغذية الراجعة، والارتباط مع الخبراء في العالم الحقيقي، وكيفية تعزيز

أدوات التعلم الإلكتروني للمنهج بالمصادر المتنوعة والمبهجة والمصادر الحديثة للتعلم.

أوضح تامي (٢٠٠٣) Tomei أن أدوات التعلم الإلكتروني تقدم ممارسات متنوعة في جميع المناهج، مثل استخدام المحاكاة، وتقديم بيئات التعلم من العالم وعرضها في واقعها الحقيقي، وعرض المشكلات التعليمية الأصيلة للمتعلم. إن الغرض الأساس من استخدام أدوات التعلم الإلكتروني تحفيز المتعلمين لفهم المادة العلمية وتطوير التعلم لديهم. وأكد كوتزر والران (٢٠١٢) Kotzer and Elran على أهمية ربط أدوات التعلم الإلكتروني في المنهج بأنشطة الموضوع مثل مقاطع الفيديو وروابط النصوص الإلكترونية حتى تمكن المتعلمين من فهم الدروس المقدمة بطريقة أفضل للمشكلات التعليمية المعقدة. ذكرت العبدالكريم (١٤٢٩هـ) أن تطبيق التعلم الإلكتروني يؤدي إلى زيادة التشويق نحو الاطلاع على المادة العلمية، وزيادة الحافز نحو التعلم، وإتاحة المعلومات للمتعلم للاطلاع عليها في أي وقت.

ثالثاً: دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المتعلمين:

ذكرت سافيدرا وأبفر (٢٠١٢) Saavedra and Opfer، أن القرن الحادي والعشرين يعتبر من القرون المعقدة بالنسبة للمتعلم نظراً لعدد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، والتي يجب على المتعلمين التكيف معها لغرض تحسين أدائهم؛ منها التقنية واختلاف بيئة العمل، والمنافسة العالمية والتغير المستمر في البيئة، مما يتطلب تطوير مهاراتهم ومعارفهم لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين. كما ذكروا أن متطلبات القرن الحادي والعشرين تنقسم إلى:

طرق التفكير: الإبداع والابتكار والتفكير الناقد، واتخاذ القرار والتعلم لغرض تحقيق أهداف.

ظروف العمل: الاتصال وفريق العمل.

أدوات العمل: المعارف العامة وأدبيات تقنية المعلومات والاتصالات.

العيش بالعالم: المواطنة والحياة والوظيفة والمسؤوليات الفردية والاجتماعية، والتي تشمل الثقافة والمناقشة والوعي.

أجرى الجمعة (١٤٣٠هـ) بحثاً بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني، أشارت النتائج أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون على أهمية تأهيل الطلاب قبل التحاقهم بالجامعات على امتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب. وكانت النتائج التي توصل إليها الحربي (١٤٣٣هـ) أشارت إلى أن نسبة ٧٤٪ من عينة البحث أكدت أن إتاحة الشبكات الاجتماعية للمتعلم تشجع على التعلم الذاتي. وأكد ٧٣٪ من عينة البحث أنها تعتبر مصدراً هائلاً للمعلومات التي تمكن المتعلم من استخدامها في أوجه مختلفة. كما أن لها دوراً في تطوير عمليات التفكير من خلال معالجة المعلومات المتنوعة بنسبة ٨١٪. كما أشارت النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ) إلى أن عينة البحث من الطالبات لديهن معرفة تامة بمفهوم وأهمية ومميزات وأنواع التعلم الإلكتروني. إضافة إلى ذلك لديهن القدرة العالية على جمع واختيار المعلومات من المصادر المتنوعة، كما أنه لديهن المهارات على استخدام وإتقان مهارات الإنترنت. كما أن عينة البحث أكدت على أهمية التعلم الإلكتروني في إتاحة الفرصة للمتعلمة على متابعة المستجدات التقنية والمعرفية والحصول على المعلومات المتنوعة التي تثري المعارف المتنوعة، وتحقيق مفهوم التعلم الذاتي. ركزت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية في الولايات المتحدة International Society for Technology Education (ISTE,٢٠٠٧) على دور

المتعلمين في الحصول على الفرص في استخدام التقنية التي تدعم تكوين وتطوير مهارتهم وتشجيعهم على الإبداع، والتفكير الناقد، والتعلم التشاركي في الصف الدراسي، والحياة اليومية، وإعدادهم لتبني التعلم المستمر في حياتهم؛ حتى يكونوا أعضاء مشاركين في المجتمع العالمي. أكدت العبد الكريم (١٤٢٩هـ) في بحثها أن تطبيق التعلم الإلكتروني يؤدي إلى تطوير مهارات ومعارف المتعلمين نحو تقنية المعلومات والاتصالات. كما أشارت النتائج التي توصل إليها الحازمي (١٤٢٩هـ) إلى أن استخدام المتعلمين للبريد الإلكتروني في إرسال الواجبات كان متوسطاً، والمتوسط الحسابي بلغ (٢,٨٨من ٥). وأكدت عينة البحث أن التعلم الإلكتروني يؤثر إيجاباً على التعلم الذاتي بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط (٤,١٩)، ويدعم التفكير الناقد والإبداع والابتكار لدى المتعلمين بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط (٣,٥٨)، كما أشارت استجابات العينة إلى أن التعلم الإلكتروني يدعم الحافز لدى المتعلمين، وكان المتوسط (٣,٨٤). وذكر برنزكي (٢٠١٢) Prensky أن التقنية في هذا العصر تقدم للمتعلمين جميع احتياجاتهم وجميع المستجدات، وفاعليتها عالية، وتدعم التعلم الذاتي لديهم والحصول على جميع المعلومات الصحيحة التي يحتاجونها ولها علاقة في تحليلها ومساعدتهم في استخدامها لإعداد مفهوم وقيمة للتعلم. وتدعم تعلمهم التشاركي مع المتعلمين الآخرين في العالم من خلال تكوين أدوات اجتماعية تعمل على إعداد شبكة من المتعلمين. وذكر فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أن متطلبات المتعلمين مؤشر على حاجاتهم الماسة للتواصل والعمل التشاركي للوصول والحصول على المعلومات، وحاجتهم للأدوات التي تعزز التفكير بعمق، والدمج بين الأفكار التي تم الوصول إليها وتقويمها، ومن ثم بناء المعارف التي تحقق الهدف المطلوب الوصول إليه .

وتحدث شيسكي(٢٠١٠) Sheskey عن أهمية اختيار المعلومات، وذكر أن المتعلمين يستخدمون الإنترنت للبحث عن المعلومات المتنوعة ومن مصادر مختلفة ووجهات نظر متعددة واللازمة لحل المشكلة، ويتطلب الأمر أن يتعلم المتعلمون كيفية التمييز بين المصادر الصادقة والموثقة والمصادر المجهولة، حتى يتمكنوا من اختيار المعلومات المناسبة التي تدعم التعلم المؤدي إلى حلول للمشكلة التي يسعى المتعلمون إليها. وذكر جيكب(٢٠١٠) Jacobs أن المتعلم في هذا العصر يختلف تماماً عمن سبقه في العصور الأخرى؛ نظراً لوجود العديد من المتغيرات التي يجب التعامل معها، ومن ضمنها الأدوات التقنية المتنوعة التي تدعم التعلم الإلكتروني وتلبي حاجة المتعلم من المعلومات التي تدعم التفكير والتعامل مع المتغيرات الأخرى. أكدت النتائج التي توصلت إليها العبدالكريم (١٤٢٩هـ) على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث نحو أنماط دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لصالح الإناث. أشار الحربي (١٤٣٣هـ) إلى أن (٦٩٪) من عينة البحث ذكرت أن أدوات التعلم الإلكتروني تمنح الفرصة للمتعلمين لمناقشة المحتوى التدريسي مع المعلمين. كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بفاعلية يمنح المتعلمين الفرص للتعبير عن آرائهم ومفهومهم من خلال التقنيات المتنوعة والتي تشمل الحديث المباشر بواسطة الصورة والحديث أو الكتابة الفورية، وهذا يدعم عملية الارتباط المباشر مع الأنشطة التعليمية وتقليص سلوك القلق لدى المتعلم في الصف الدراسي.

رابعاً: دمج التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية:

ذكر جيكب (٢٠١٠) Jacobs أن دمج التعلم الإلكتروني من العوامل المؤثرة في استمرار المتعلمين في تطوير أدائهم بالمتابعة وتحقيق احتياجات البيئة المتغيرة، وإعداد المتعلمين للنجاح والعمل لمواجهة التحديات في هذا العصر، ولكي يؤدي الدمج

ثماره يجب التركيز على كيفية دمج أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ومتابعة المتغيرات التقنية المتغيرة باستمرار؛ لضمان تحقق أهداف التعلم والتدريس. ويرى كنج وآخرون (٢٠١٤) Kong et al ضرورة تطوير البيئة التعليمية بما يتناسب مع الفترة القادمة من خلال تبني الفصول الرقمية التي تدعم التعليم بفاعلية لتحقيق تلك المهارات اللازمة أثناء عمليات التعلم التي تحدث في أيام الدراسة الأسبوعية. وأكد السكران (١٤٣٣هـ) أن (٩٢٪) من عينة البحث أكدوا على أهمية دمج مستحدثات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية حتى يتمكن المتعلمون من الوصول إلى المعلومات المتنوعة والتي تتيح لهم مناقشتها وبناء معارف ومهارات جديدة تدعم قدراتهم بالتعامل في مجتمع المعرفة.

كما أكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية (ISTE, ٢٠٠٧ International Society for Technology Education أن جميع التنظيمات في العالم الرقمي لا تستغني عن استخدام التقنية في جميع أنشطتها اليومية. كما أنه يجب على المدارس زيادة دمج التقنية في جميع أنشطتها التعليمية. وأوضح المطوع (١٤٣٥هـ) أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحد من دمج أدوات التعلم الإلكتروني الحديثة في المرحلة الثانوية، منها عدم تقديم برامج التدريب التي تركز على تطبيقات التقنيات الحديثة للمعلمين، وعدم مناسبة المباني لدمجها، وعدم إتاحة البيئة التعليمية الفرص للمتعلمين لمتابعة التطورات الحديثة في أدوات التعلم الإلكتروني. وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في دمج أدوات التعلم الإلكتروني. كما أنه توصل إلى أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ليست بالمستوى الذي يتطلع إليه المجتمع في ضوء التقدم التقني. بالإضافة إلى عدم اهتمام المعلمين باستخدام التقنيات الحديثة، وعدم امتلاك المعلمين للمهارات التي تؤهلهم إلى دمجها في البيئة التعليمية. وذكر الحازمي

(١٤٢٩هـ) أن دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية يتيح فرصة تعلم التقنية الحديثة التي تدعم مهارات ومعارف الطلاب، وكان المتوسط (٤,٤٠). كما أكدت نتائج البحث أن من أهم معوقات دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية عدم وجود الوعي عن أهمية دمجه في البيئة التعليمية، وكان المتوسط (٤,٢٨).

كما أشارت النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ) إلى أن التقنية اللازمة للتعلم الإلكتروني مثل السبورة التفاعلية والحاسب الآلي وملحقاتها، بالإضافة الى قلة الكوادر البشرية الضرورية لتفعيل التعلم الإلكتروني ليست متوفرة بما يتناسب مع تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية. كما توصلت السليمان أيضاً (١٤٣٣هـ) إلى أن نجاح دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم المتنوعة يمكن تحقيقه من خلال التعاون المشترك بين جميع المؤسسات التي تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني في تبادل المعلومات والخبرات المتنوعة والمثمرة التي تثري وتركز على كيفية الدمج.

وأشارت جمعية التعليم المهني الأمريكية (٢٠١٠) Association for Career and Technical Education إلى أنه يجب إعداد الطلاب للدراسة بالكليات والعمل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في تبني ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين التي تعتبر التقنية أحد محاورها الهامة في أنظمة التعليم لكي تصبح حقيقة وجزءاً من الفرد في المجتمع الرقمي. كما أشار البحث التي أجرته الجمعية إلى أهمية تبني مدارس التعليم العام (K-١٢) البيئة التعليمية والاحتياجات اللازمة التي تتيح للمتعلمين التوافق مع المعارف والمهارات التي يحتاجونها للمنافسة، والوصول للنجاح المطلوب في ضوء المتغيرات العالمية في التقنية والاقتصاد المعرفي.

وذكر كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al أنه يجب على المدارس الحديثة أن تهتم بالتعلم الرقمي الذي يناسب طلاب هذا العصر، وتصمم الأساليب المناسبة للتعلم التي تتواءم مع دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة. وذكر جيكب (٢٠١٠) Jacobs أن التغييرات السريعة في تطور التقنية وتنوع استخداماتها أدى إلى وجود تحديات جديدة تواجهها المجتمعات. وفي ضوء ذلك، تعتبر البيئة التعليمية في المدارس المسؤولة عن إيجاد الحلول لهذه التحديات، وهذا يتطلب تطوير البيئة التعليمية لتحقق متطلبات المجتمع على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، ويكمن في تبني البيئة التعليمية تطوير مهارات ومعارف المتعلمين التي تمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات المتنوعة التي تدعم استخدام التقنية في الأنشطة المتنوعة. إن المتعلم في هذا العصر يختلف تماماً عمن سبقه في العصور الأخرى، نظراً لوجود العديد من المتغيرات التي يجب التعامل معها.

كان من ضمن النتائج التي توصلت إليها السليمان (١٤٣٣هـ)، أن عينة البحث من المعلمات أكدت على أهمية التركيز على التعلم الإلكتروني ودمجه في بيئات التعلم المتنوعة. ويمكن للبيئة التعليمية تحقيقه من خلال التعاون المشترك بين جميع المؤسسات التي تستخدم أدوات التعلم الإلكتروني في تبادل المعلومات والخبرات المتنوعة والمثمرة في نجاحه. وذكر كنزك (٢٠٠٣)Knezek أن المعلمين يشعرون بعدم إعدادهم للعمل في بيئة يعتبر التطور التقني فيها له الدور الرئيس في التغيير، وبالتالي ليس لهم القدرة على دمجها في المناهج. إن المعلمين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم ومعارفهم حتى يتمكنوا من العمل كقياديين ومساعدين للمتعلمين بالصف الدراسي في استخدام التقنية بكفاءة وأسلوب متطور وضروري للتعلم في الحياة التي

أصبحت التقنية محورها. وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠١٠) American Association of Colleges for Teacher Education and Partnership for ٢١ st Century Skills أهمية تطوير البيئة التعليمية في القرن الحادي والعشرين في ضوء تبني التعلم الإلكتروني الذي يعتبر محوراً في دعم التعلم التشاركي، والمشاريع القائمة على التعلم، والحصول على المعلومات التي تعزز جميع المقررات. وذكرت العبيدي(١٤٣٣هـ) أن من أهم السلبيات محدودية استخدام السبورة الإلكترونية، وكثرة الأعطال أثناء الاستخدام. وأكدت الجمعية العالمية للتقنيات التربوية في الولايات المتحدة (ISTE, International Society for Technology Education ٢٠٠٧) على دور البيئة التعليمية في جميع مراحل التعليم العام في تبني التقنية. ويرى فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أن تبنى بيئات التعلم للتعلم الإلكتروني أصبح أمراً لازماً حتى تكون الفرص متاحة لتعلم الأدوات التقنية المتنوعة لإتقانها والتعامل معها لأن ذلك مطلب رئيس من متطلبات التعليم في العصر الحالي.

خامساً: دور المعلم في دمج التعلم الإلكتروني:

ذكر سيشرم وليفين (٢٠١٢) Schrun and Levin يجب على المعلم استخدام بيئة تعليمية إلكترونية آمنة تتيح للمتعلمين ممارسة العملية التعليمية من خلال طرح الأسئلة والاستكشاف والابتكار والإبداع، وتهتم البيئة بتشجيع المتعلم على بناء المعارف التي يسعى لاستخدامها . ومع توفر التقنية وتنوعها في دعم التعلم الإلكتروني، إلا أن المعلمين يواجهون تحديات تتعلق بكيفية استخدامها بفاعلية بالتعلم والتدريس، ويجب أن تكون المعلومات دقيقة، ولها علاقة بالتعلم. وذكر جيكب (٢٠١٠) Jacobs أن المعلم يجب أن يلتزم نحو المنهج بعمل الآتي:

- دمج التقنية التي تسهم في تعزيز المحتوى.
- تطبيقها في وحدات معينة.
- تقديم أدلة واضحة على دمج التقنية من خلال أعمال الطلاب وأدائهم.
- مراجعة جميع المصادر التقنية المتوفرة في إدارة التعليم.
- استخدام التقنية لغرض التنوع في مصادر المحتوى وتكوين المحتوى النشط.

أجرى الحربي(١٤٣٣هـ) بحثاً أكدت نتائجه بنسبة (٨٠٪) أن الشبكات الإجتماعية لها دور فاعل في تعزيز العملية التعليمية، ويتطلب من المعلمين التكيف مع التطورات الجديدة. وهذا مؤشر قوي يؤكد على وعي المعلمين لأهمية شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

وتوصلت السليمان (١٤٣٣هـ) في بحثها إلى مجموعة من النتائج تعكس نتائج واقع التعلم الإلكتروني، حيث أشارت عينة البحث من المعلمات بأن معرفتهن بفوائد وأهداف ومفهوم التعلم الإلكتروني متوسطة. كما أن قدرتهن على تصميم الدروس واستخدام اليوتيوب وعروض الشرائح ودمجها في العملية التعليمية متوسطة. كما أكدت على أن استخدام البريد الإلكتروني في التواصل بين الطالبات والمعلمات لتعزيز العملية التعليمية ضعيف. بالإضافة الى ضعف استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية. ويوجد لدى المعلمات قناعة عالية في أن التعلم الإلكتروني له فائدة كبيرة في الإطلاع وتعزيز المهارات التقنية لدى المعلمة والمتعلمة. كما أجرت العبيدي(١٤٣٣هـ) بحثاً نحو استخدام الطالبات في الصف الثاني ثانوي السبورة الالكترونية، وأشارت عينة البحث إلى أن من أهم الإيجابيات تعزيز الحافز لدى المتعلمات والذي يكمن في تعزيز التشويق، وشد الانتباه نحو عرض المادة العلمية التي تؤثر على متابعة المعلمة.

ذكر إهلر (٢٠١٣) Ehler أن المعلم له وظائف جديدة في ضوء بيئة التعلم المتغيرة، ويسعى إلى تكوين المتعلمين الذين يكون لديهم الاستعداد لتبني الإجراءات الحديثة في التعلم وبناء المحتوى، وتبادل الخبرات، والتأمل في التعلم، ولديه القدرة على تقييم التقدم أثناء العملية التعليمية. كما يجب أن يعرف كيفية استخدام تقنية المعلومات والاتصالات التي تعتبر محور التعلم الإلكتروني، واللازمة لدعم التعلم والتدريس. ويحتاج المعلمون إلى التفكير في القضايا والمشاكل التعليمية من وجهة تربوية جديدة وفي ضوء المتغيرات التي تفرضها على البيئة التعليمية. وذكر كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al أنه يجب على المعلم استخدام أحدث التقنيات الرقمية لربط المتعلمين بأنشطة التعلم. ويجب أن تصمم هذه الأنشطة في ضوء التقنيات الرقمية المناسبة وتكون متوفرة لاستخدامها.

كما أشارت منظمة إيديو توبيا (٢٠٠٨) EduTopia Foundation إلى أن دمج التقنية يدعم تغيير طريقة كيفية التدريس لدى المعلم، وتقدم للمعلم طرقاً متنوعة للوصول إلى عدد من المتعلمين وتقويم مفهوم الطلاب من خلال التقنيات المتنوعة، كما يعمل على تقوية العلاقة بين المتعلمين والمعلم. وعندما تكون التقنية مدموجة بفاعلية بالمقرر يقوم المعلم بدور المرشد والموجه والخبير في المنهج ، كما أن التقنية تساعد على أن يكون التعلم ذا قيمة معرفية لتحقيق الأهداف، وذكر جوس وكالهن (٢٠١٢) Joyce and Calhoun أنه يجب على المعلمين دمج تطبيقات تقنيات التعليم في الممارسة والتطبيق الفعلي بالمنهج ، حيث أن الطلاب بحاجة إلى جودة التعليم، وتعتبر الابتكارات التقنية في التعليم ربما العمود الفقري الذي يسهم في إحداث تغييرات واضحة في احتياجات المتعلمين. وأكد جلسبي (٢٠١٤) Gillispie أن عملية تطبيق

التقنية في الصف الدراسي توجب على المعلم أن يدرك ويتأكد من حقائق أهمها أن المتعلمين يختلفون في خلفيتهم العلمية والبيئة التي قدموا منها، وتختلف قدراتهم في استخدام التقنية، وفي ضوء ذلك يجب على المعلم أن يتبنى نموذجاً يوضح كيفية استخدام التقنية ودمجها بالصف الدراسي، والتعليم المتميز للدروس في المقرر الذي سيتم تدريسه، وتخطيط المقرر في كيفية دمج التقنية في الوحدات والدروس؛ حتى يتسنى للمتعلمين معرفة كيفية تطبيقها أثناء الممارسة.

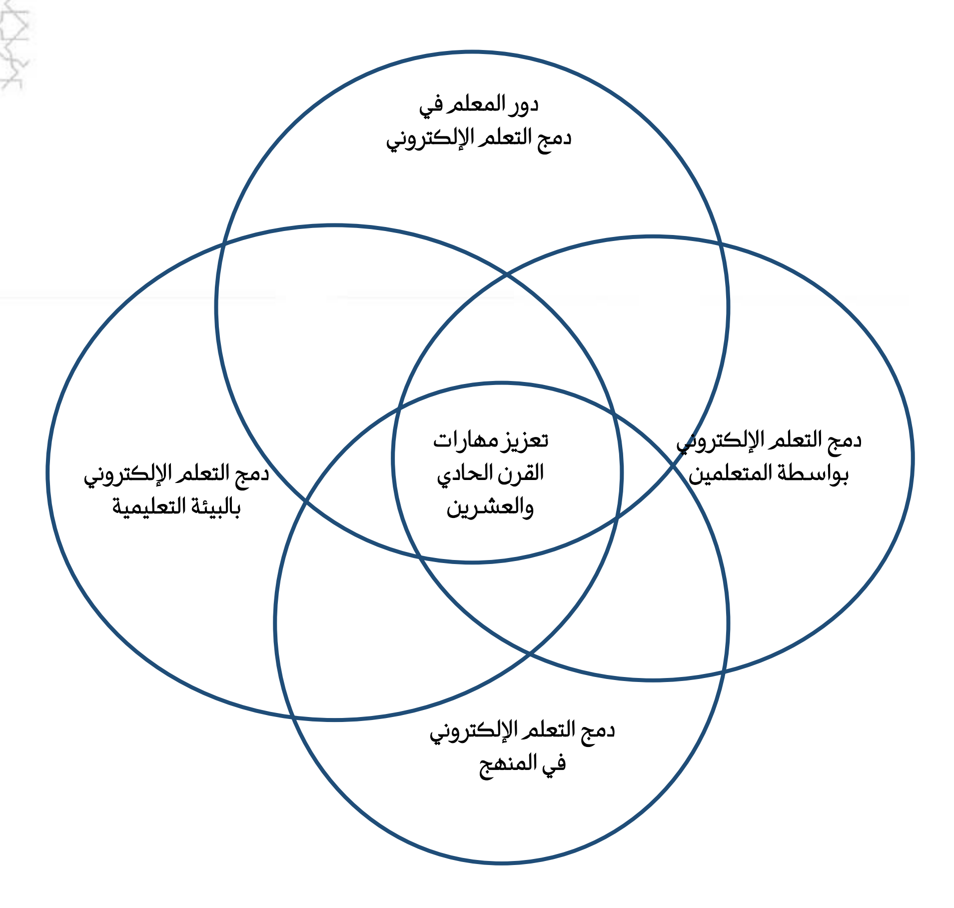
أكد مالكور وآخرون (٢٠١١) McClure et al أن المعلمين لهم دور كبير في ضوء التغير التقني في العالم، والذي أصبح مدموجاً في جميع أنشطة المؤسسات التجارية والتعليمية والصناعية، ويكمن دورهم في إعداد المتعلمين لأداء دورهم بنجاح في بيئات العمل التي سيعملون فيها مستقبلاً. ويجب على المعلم أن يفهم دور التقنية في الصف الدراسي حتى يكون لها تأثير إيجابي على التعلم وحل المشاكل التعليمية من خلال استخدام ودمج التقنية المناسبة لكل حالة من حالات التعلم. ويذكرون أن الأسلوب الصحيح لدمج التقنية لتحقيق التأثير الإيجابي في البيئة التعليمية حتى يحقق المتعلم والمعلم دورهم الإيجابي في ضوء المتغيرات التقنية يعتمد على إجابة السؤال: كيف يتم دمج التقنية، وليس مجرد استخدامها؟ إن الإجابة على السؤال تحتم على المعلم معرفة كيفية دمجها في المنهج بأساليب متنوعة بالأنشطة المتنوعة وفقاً لمعايير التقنية والمنهج؛ حتى يتمكن المعلم من تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها وفقاً لمتطلبات العالم الحقيقي التي فرضتها المتغيرات (واقعية التطبيق في الحياة العملية) والتي سيتعامل معها لحل المشاكل في بيئات العمل. وعندما يتحقق ذلك في البيئة التعليمية يعتبر نجاحاً في تحقيق الأهداف التعليمية على المدى القصير والطويل؛ وبالتالي

تكون الأهداف التربوية حققت أهدافها في المجتمع. ويذكرون أنه يجب أن يتم التركيز على دور التقنية في البيئة التعليمية لتحقيق مستويات عليا من الجودة أثناء التطبيق بالصف الدراسي. ويذكر برنزكي (٢٠١٢) Prensky أن المعلم يعتبر القائد والمساعد في استخدام أدوات التعلم الإلكترونية، وتؤتي ثمارها عندما يقوم بدعم استخدامها أثناء التعلم. وذكر فشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey أنه يتطلب من المعلمين المشاركة في عصر يؤثر فيه التنوع والعولمة في استخدام التقنية التي أوجدت ذلك، والتي تسمح لهم بالاستجابة مع التغيرات الاجتماعية المختلفة. كما يجب على المعلمين أن يركزوا على وظائف التقنية أكثر من أنها أدوات أو أشكال من أشكال التنقية، يجب أن تفهم وظائف هذه الأدوات التقنية واختيارها لتحقيق متطلبات التعليم. ويجب على المعلمين اختيار الأدوات الجديدة للتدريس التي تدعم ترابط المتعلمين في البيئة التعليمية. وتؤكد وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية (٢٠١٠) America Association of College Teacher Education على المسؤوليات التي تقع على المعلمين لتأدية واجباتهم التي يجب أن تتناسب مع البيئة العالمية الجديدة، والتي يجب أن يتأكد المتعلمون من أن طلابهم في هذا العصر قادرون على العيش والتعلم والعمل والمشاركة في هذا العالم الجديد، والقدرة على النمو والنجاح في عصر التقنية المتقدمة، وتحقيق متطلبات العالم. وأشار نوفمبر (٢٠١٠) November إلى أن العالم يعيش في دائرة التغيير المستمرة والابتكارات التي تفرض على المعلمين تغيير ثقافتهم نحو التدريس. ويذكر فيشر وفري (٢٠١٠) Fisher and Frey من المفترض أن يوضح المعلمون كيفية استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة وإرشاد المتعلمين نحو استخدمها وفقاً لاستراتيجيات التعلم المناسبة، وبالتالي تتم الاستفادة منها بفاعلية

لتحقيق احتياجهم ونجاحهم في المستقبل. أجرى جن وهولنجسورث (٢٠١٣) Gun and Hollingsworth بحثاً أكدا فيه على ضرورة أن يكون لدى المعلمين الرغبة في تبني منهجية لها دور فعال في دعم الجوانب التربوية المتغيرة من خلال الاستمرار في التقنية.

وذكرت وذكرت الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين التربوية، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (٢٠١٠) American Association of Colleges for Teacher Education and Partnership for ٢١ st Century Skills أنه يجب على المعلم أن يملك المعارف والمهارات التي ترشد إلى تحقيق التوافق الناجح بين استخدام أدوات التعلم الإلكتروني والمقررات والجوانب التربوية، وتطوير قدراتهم على استخدام تلك الأدوات بطرق إبداعية لتلبية احتياجات التعلم، والتي تضمن بدورها إيجابيات وجودة مخرجات البيئة التعليمية. ويذكر أمين (٢٠١٣) Amin أن أدوات التعلم الإلكتروني تؤمن بيئة تعليمية غنية باحتياجات المعلم وتتيح له كيفية تطوير عملية التدريس التي تتكيف مع تلك الابتكارات الحديثة.

ومن الأدبيات السابقة يدعم التعلم الإلكتروني تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين التي تشمل: التفكير الناقد، والعلاقات السببية، وتعزيز مهارات الاتصال، والتفكير العلمي والإبداع والابتكار، وحل المشكلات العلمية. ويمكن تمثيل دور التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقته بالبيئة التعليمية، والمعلم والمتعلم، والمنهج في النموذج الآتي:



شكل (١): دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

منهج واجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الكمي (Quantitative Method) الذي يركز على التحليل الوصفي (Descriptive Analysis) واختبار الفرضيات (Hypotheses Test). والذي يعتبر المنهج المناسب لتحليل البيانات الواردة في هذا البحث، والإجابة عن الأسئلة لغرض الوصول إلى النتائج لمعالجة مشكلة البحث.

مجتمع البحث وعينته:

تم إجراء البحث في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة، وكانت العينة قصدية، نظراً لأن الجامعة من الجامعات الناشئة، ولم يسبق تطبيق مثل هذه الدراسة عليها، ووزعت الاستبانات على جميع عناصر مجتمع البحث الذي يتكون من خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات)حسب الجدول (١) الآتي:

الجدول ١. مجتمع البحث وعينته.

مجتمع البحث	الطلاب	الطالبات	المجموع
خريجي المرحلة الثانوية الذين يدرسون بالسنة التحضيرية	٣٧٢	١٦٩	٥٤١

الجدول.(٢) استجابات أفراد المجتمع.

		الطلاب	الطالبات		المجموع	
		عدد أفراد المجتمع	النسبة	العدد	النسبة	
١.	عدد الاستبانات الموزعة على جميع أفراد مجتمع البحث.	٣٧٢	٦٨.٧٦٪	١٦٩	٣١.٢٤٪	٥٤١
٢.	الاستبانات المسترجعة.	٣٣٠	٨٨.٧١٪	١٦٩	١٠٠٪	٤٩٩
٣.	الاستبانات غير مكتملة البيانات.	٥٢	١٦٪	٢	١.١٨٪	٥٤
٤.	الاستبانات الصالحة للتحليل.	٢٧٨	٨٤٪	١٦٧	٩٨.٨٨٪	٤٥٤

يوضح الجدول (٢) أن عدد أفراد مجتمع البحث من خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات) ٥٤١ بنسبة ١٠٠٪، وكان عدد الطلاب ٣٧٢ بنسبة ٦٨،٧٦٪، بينما عدد الطالبات ١٦٩ بنسبة ٣١،٢٤٪، وتم تطبيق البحث على جميع أفراد المجتمع، ويوضح الجدول (٢) أن عدد الاستبانات المسترجعة من الطلاب ٣٣٠ وتمثل نسبة ٨٨،٧١٪، وتم استبعاد ٥٢ استبانة لعدم اكتمال بياناتها، وتمثل نسبة ١٦٪ من الاستبانات المستردة. بينما تم استرجاع كافة الاستبانات التي تم توزيعها على الطالبات وعددها (١٦٩) وتمثل ١٠٠٪، وتم استبعاد استبانتين لعدم اكتمال بياناتهما، وتمثل نسبة ١،١٨٪ من الاستبانات المسترجعة.

أداة البحث:

تم بناء وتطوير محاور الاستبانة في ضوء أدبيات البحث المستمدة من المراجع المتنوعة التي تركز على دور التعلم الإلكتروني باعتباره جزءاً لا يتجزأ من مهارات القرن الحادي والعشرين، حتى تكون مناسبة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث. وتم تقسيم الإستبانة إلى أربع فترات في ضوء مقياس رباعي التدرج موضحاً بالجدول (٣) على النحو الآتي: (١= منخفض جداً، ٢= منخفض، ٣= متوسط، ٤= عال). وتتكون الاستبانة من أربعة محاور موضحة على النحو الآتي:

المحور الأول: المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).

المحور الثاني: استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.

المحور الثالث: استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية.

المحور الرابع: دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات).

الجدول(٣). جدول تقدير الدرجات

مستوى الاستجابة	الوزن	الوزن المرجح(النسبي)
منخفض جداً	١	من ١ إلى ١,٧٤
منخفض	٢	من ١,٧٥ إلى ٢,٤٩
متوسط	٣	من ٢,٥ إلى ٣,٢٤
عال	٤	من ٣,٢٥ إلى ٤

صدق الأداة:

تم عرضها على أربعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المجال. وتم الاطلاع على ملاحظاتهم وتم حذف بعض العناصر من محاور الاستبانة، وتم تعديل بعض البنود في ضوء التغذية الراجعة الهادفة إلى تعزيز جودة عناصر الإستبانة.

ثبات الأداة:

تم إجراء دراسة استطلاعية على ثلاثين طالباً لغرض معرفة مدى صلاحية وثبات الاستبانة لجمع البيانات من مجتمع البحث. وتم حساب درجة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha للمحاور الأربعة كل على حدة، وكانت النتائج على النحو الآتي: المحور الأول: ٠,٨٥٨ المحور الثاني: ٠,٩١٤ المحور الثالث: ٠،٩٠١ ، المحور الرابع: ٠,٨٨١. بينما النتيجة الإجمالية لجميع المحاور: ٠،٩٧٠ ، وتعتبر درجة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha عالية لجميع المحاور، بما في ذلك النتيجة الكلية للمحاور، وبالتالي يعتبر تطبيق الاستبانة مناسباً لجمع البيانات من مجتمع البحث.

إجراءات البحث:

١. الاطلاع على الأدبيات الخاصة بموضوع البحث.

٢. إعداد أداة البحث "الاستبانة" وتم عرضها على عدد من المختصين بالمجال، وتم التحقق من صدقها، وثباتها من خلال الدراسة الإستطلاعية.

٣. تحديد مجتمع البحث.

٤. موافقة جامعة المجمعة على تطبيق البحث.

٥. تم توزيع الاستبانات في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

٦. وزعت الاستبانات بواسطة المعيدين والمعيدات في نهاية المحاضرة.

٧. جمع الاستبانات من مجتمع البحث، وتحليها بواسطة برنامج تحليل البيانات SPSS.

٨. الإجابة عن الأسئلة ومناقشتها.

٩. كتابة النتائج والتوصيات.

١٠. الخاتمة.

عرض النتائج وتفسيرها:

تم تحليل البيانات التي جمعت من مجتمع البحث لغرض الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) الذين يدرسون في السنة التحضيرية بجامعة المجمعة باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؟ والذي ينبثق منه خمسة أسئلة، وفيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشة نتائجها:

إجابة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهه نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤).

العنصر	العينة					
	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
المقررات الشرعية	١,٧٨	١,٠٦٤	٢,١٩	١,١٩١	١,٩٣	١,١٣
مقررات اللغة العربية.	١,٨٢	١,٠٣٥	٢,٠٣	١,٠٦٧	١,٩٠	١,٠٥
مقررات الرياضيات.	١,٩٢	١,٠٨٧	١,٩٨	١,١٧٥	١,٩٤	١,١٢
مقررات العلوم (فيزياء، كيمياء،...الخ).	٢,١٦	١,١٣٢	٢,٦٥	١,١٨١	٢,٣٤	١,١٧
مقررات الحاسب الآلي.	٢,٦٣	١,٠٦٩	٣,٤٩	٠,٧٧٩	٢,٩٥	١,٠٦
مقررات اللغة الإنجليزية.	١,٨٥	١,٠٤٦	٢,٥١	١,٠٨٨	٢,٠٩	١,١١
الكلي	٢,٠٣	٠,٨٢٧	٢,٤٨	٠,٨٢٣	٢,١٧	٠,٨٥

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية الكلية لأفراد المجتمع تتراوح بين (١,٩٠– ٢,٩٥)، حصلت مقررات الحاسب الآلي على أعلى المتوسطات الحسابية الكلية، حيث بلغ (٢,٩٥)، يليها مقررات العلوم بمتوسط حسابي (٢,٣٤)، ويعزى السبب إلى ارتباط هذه المقررات بتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء الدراسة، وأنها من أساسيات تدريس هذه المقررات. ويليها مقررات اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي (٢,٠٩)، ويليها مقررات الرياضيات بمتوسط حسابي(١,٩٤)، ومن المفترض أن تكون من

المقررات التي يدمج فيها التعلم الإلكتروني بدرجة أعلى لطبيعة أنشطة موضوع المقرر، بينما يتضح أن أقل متوسط حسابي للمقررات التي يدمج فيها تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني هي مقررات اللغة العربية بمتوسط حسابي (١,٩٠)، يليها المقررات الشرعية بمتوسط حسابي (١,٩٣).

من ناحية أخرى نجد أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب تتراوح ما بين (١,٧٨–٢,٦٣)، وحصل مقرر الحاسب الآلي على أعلى متوسط حسابي (٢,٦٣) في دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني، بينما دمجها في المقررات الشرعية أقل المقررات وبمتوسط حسابي ١,٧٨. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات نحو دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني تتراوح بين (١,٩٨– ٣,٤٩). ويعتبر مقرر الحاسب الآلي أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٣,٤٩)، بينما تطبيقاتها في مقرر الرياضيات يعتبر أقل المقررات وبمتوسط حسابي (١,٩٨). وأشارت المتوسطات الحسابية للطالبات أن دمج التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب.

وبشكل عام نجد أن المتوسط الحسابي الكلي نحو دمج التعلم الإلكتروني في المقررات بلغ (٢,١٧) وهو متوسط نسبي منخفض؛ مما يشير إلى ضعف دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء تدريس المقررات، وتتفق نتائج البحث الحالية مع النتائج المشتقة من البحث التي توصلت إليها العبدالكريم (١٤٢٩هـ) عن واقع تطبيقات أدوات التعلم الإلكتروني؛ وعلى الرغم من أن نتائج البحث التي توصل إليه كل من فوجت وروبلن (٢٠١٢) Voogt and Roblin في بحثهما تؤكد على أن معظم التوجهات والأدبيات تدعو إلى ضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في البيئة التعليمية، ومن

ضمنها التعلم الإلكتروني في المناهج المتنوعة لغرض تحقيق التنوع في تطبيقاتها وبالتالي تنعكس إيجاباً على قدرات المتعلم من خلال الحصول على المعلومات ومعالجتها وتكوين التفكير الناقد وتحقيق الإبداع والابتكار، إلا أن نتائج البحث الحالي أوضحت أن الدمج منخفض جداً أو مستواه ضعيف.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة استخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية ؟ تم تحليل البيانات وتحديد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالجدول (٥).

جدول(٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. (ن=٤٥٤)

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
١.	طبقت منتدى النقاش في البحث عن حلول لمشكلة تعليمية مع طلاب آخرين من خارج المدرسة.	١,٤٧	٠,٨٠	١,٦١	٠,٩٢	١,٥٢	٠,٨٥
٢.	طبقت البرمجيات التعليمية لحل مشكلة تعليمية مطلوب إيجاد حلول لها مثل: حل مسألة في الرياضيات أو العلوم أو الفقه.	١,٧٠	٠,٩٦	٢,١٧	١,١٣	١,٨٧	١,٠٥
٣.	استخدمت نظم إدارة التعلم الإلكتروني في تسليم الواجبات.	١,٣٥	٠,٧٠	١,٧١	١,٠٢	١,٤٨	٠,٨٥
٤.	استخدمت منتدى النقاش الموجود في نظم إدارة التعلم الإلكتروني.	١,٢٥	٠,٦٣	١,٤٩	٠,٨٥	١,٣٤	٠,٧٣
٥.	استخدمت محركات البحث الموجودة على الإنترنت في إعداد بحث.	٢,٤٢	١,١٩	٣,٠١	١,١٦	٢,٦٤	١,٢١

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
٦.	الدخول إلى قواعد المعلومات للحصول على أبحاث تثري الدرس.	١٫٧٢	٠٫٩٣	٢٫٣٧	١٫١٤	١٫٩٦	١٫٠٦
٧.	الدخول إلى اليوتيوب YOU TUBE للحصول على معلومات متعلقة بالمقرر.	١٫٧٢	٠٫٩٩	٢٫٢٩	١٫٢٤	١٫٩٣	١٫١٢
٨.	أنشأت مدونة إلكترونية خاصة بأحد المقررات للتفاعل مع زملائي في تبادل المعلومات.	١٫٣٤	٠٫٧٨	١٫٣٣	٠٫٦٨	١٫٣٣	٠٫٧٤
٩.	استخدمت البريد الإلكتروني للتواصل مع معلم المقرر.	١٫٣٨	٠٫٨٨	١٫٩٧	١٫١٧	١٫٦٦	١٫٠٢
١٠.	لجأت إلى معلومات من مصادر إلكترونية متنوعة لغرض حل مشكلة تعليمية.	١٫٧٩	٠٫٩٧	٢٫٣٧	١٫١١	٢	١٫٠٦
١١.	استخدمت البريد الإلكتروني في مناقشة إعداد بحث في أحد المقررات مع زملائي في المجموعة.	١٫٤٩	٠٫٨٣	٢٫٠٤	١٫١٨	١٫٦٩	١٫٠١
		١٫٦١	٠٫٥٧	٢٫٠٣	٠٫٧٢	١٫٧٧	٠٫٦٦

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي الكلي في استخدام الطلاب والطالبات التعلم الإلكتروني يتراوح بين (١٫٣٣-٢٫٦٤)، وكان أعلى متوسط حسابي كلي لاستخدام تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني للعبارة "استخدمت محركات البحث الموجودة على الإنترنت في إعداد بحث" حيث بلغ (٢٫٦٤)، بينما أقل متوسط حسابي كلي للعبارة "أنشأت مدونة إلكترونية خاصة بأحد المقررات للتفاعل مع زملائي في تبادل المعلومات" حيث بلغ (١٫٣٣). ويتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الكلية للعبارات (١، ٣، ٤، ٨، ٩، ١١)

تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الكلية للعبارات (٢، ٦، ٧، ١٠) تعتبر منخفضة. ويعتبر المتوسط الحسابي الكلي للعبارة (٥) متوسط.

ويشير الجدول (٥) إلى أن المتوسطات الحسابية للطلاب تتراوح بين (١,٢٥–٢,٤٢)، والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١,٦١). وتشير النتيجة بشكل عام إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب في التعلم منخفض جداً. كما أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات تتراوح بين (١,٣٣–٣,٠١)، ويتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للعبارات (١، ٣، ٤، ٨) تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الحسابية للعبارات (٢، ٦، ٧، ١٠، ١١) تعتبر منخفضة. بينما يعتبر المتوسط الحسابي للعبارة رقم (٥) متوسطاً. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للطالبات (٢,٠٣)، ويعتبر مخفضاً. وتشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطالبات تعتبر نسبياً أعلى من المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب نحو استخدامهم للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لاستخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية بلغ (١,٧٧) ويعتبر منخفضاً، وهذا مؤشر على ضعف استخدام مجتمع البحث للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. ولا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أكده برنزكي Prensky (٢٠١٢) أن الابتكارات الحديثة في تقنية المعلومات والاتصالات التي تدعم التعلم الإلكتروني في هذا العصر تقدم للمتعلمين جميع احتياجاتهم وجميع المستجدات، وفاعليتها عالية، وتدعم التعلم الذاتي لديهم والحصول على جميع المعلومات الصحيحة التي يحتاجونها ولها علاقة في تحليلها، ومساعدتهم في استخدامها لإعداد مفهوم وقيمة عالية للتعلم. وتدعم تعلمهم التشاركي مع المتعلمين الآخرين في العالم من خلال تكوين أدوات

اجتماعية تعمل على إعداد شبكة من المتعلمين. ومن ضمن النتائج التي توصل إليها المطوع (١٤٣٥هـ) أن من المعوقات التي تحد من دمج التقنية الحديثة في المرحلة الثانوية، عدم اهتمام المتعلمين في استخدام التقنية الحديثة في البيئة التعليمية، ويلاحظ أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج البحث الحالي التي تؤكد ضعف دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية. كما أكد البحث الذي أجراه الحازمي (١٤٢٩هـ) أن استخدام البريد الإلكتروني في إرسال الواجبات كان متوسطاً، وكانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٨٨من ٥)، ولا تتفق مع نتيجة البحث الحالي نحو استخدام البريد الإلكتروني، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي(١,٦٦)، وقد تكمن أسباب ذلك في البحثين بعدم تشجيع البيئة التعليمية نحو استخدامها. ومما يؤكد ذلك أن من ضمن النتائج التي توصل إليها بحث الحازمي أن عينة البحث لديها الإدراك التام أن التعلم الإلكتروني يؤثر على التعلم الذاتي بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط (٤,١٩)، ويدعم التفكير الناقد والإبداع والابتكار بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط (٣,٥٨)، ويدعم الحافز وكان المتوسط (٣,٨٤)؛ ولكن لا يتم تطبيقه بدرجة عالية نتيجة للضعف في تقديم الدعم من البيئة التعليمية.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟ تم تحليل البيانات حسب الجدول (٦) والذي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية بواسطة المعلمين و المعلمات من وجهة نظر خريجي المرحلة اثانوية (طلاب وطالبات).

جدول(٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات بالبيئة التعليمية من وجهة نظر خريجي المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤)

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
١.	يستخدم المعلم معلومات من الإنترنت لمناقشتها بين الطلاب بالصف للوصول إلى نتائج معينة.	١,٨٥	٠,٩١	٢,٥٧	٠,٩٩	٢,١٢	١,٠٠
٢.	يتيح المعلم للطالب استعراض معلومات من الإنترنت لتدعيم النشاط في الصف أثناء الدرس.	١,٧٤	٠,٩٠	٢,٥٦	١,٠٦	٢,٠٤	٤١,٠
٣.	يحدد المعلم مواقع إلكترونية تثري موضوع الدرس.	١,٧٧	٠,٩٣	٢,٢١	١,٠٧	١,٩٣	١,٠٠
٤.	يشجع المعلم المتعلمين على تقديم مواقع معينة تدعم الدرس.	١,٦٥	٠,٩٦	٢,١٢	١,٠٠	١,٨٢	١,٠٠
٥.	يطلب المعلم مناقشات إلكترونية بين طلاب المجموعة الواحدة لغرض إعداد البحث.	١,٥٢	٠,٨٣	٢,٠٥	١,٠٥	١,٧٢	٠,٩٥
٦.	يستخدم المعلم دروساً من يوتيوب لشرح درس معين.	١,٤٥	٠,٧٧	١,٩٩	١,١٠	١,٦٥	٠,٩٥
٧.	يقسم المعلم الطلاب في الصف إلى مجموعات لإعداد مشروع بحث يتم مناقشته إلكترونياً بين الطلاب.	١,٥٦	٠,٩١	٢,١٦	١,٢١	١,٧٨	١,٠٧
٨.	يحث المعلم الطلاب على تقديم أفكار جديدة من الإنترنت.	١,٧٣	٠,٩٢	٢,٦٢	١,١٠	٢,٠٦	١,٠٨
٩.	يقدم المعلم شرحاً موجزاً عن أدوات التعلم الإلكتروني التي ستستخدم في أنشطة الدرس، مثل: البريد الإلكتروني، منتدى النقاش الإلكتروني، الهاتف المتنقل، برمجيات تعليمية.	١,٥٨	٠,٨٦	٢,٢٤	١,١٤	١,٨٢	١,٠٢
١٠.	يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش.	١,٣٨	٠,٧٢	١,٨٣	١,٠١	١,٥٤	٠,٨٨
١١.	يوضح المعلم أهمية ودور أدوات التعلم الإلكتروني في حل المشكلات العلمية.	١,٥٥	٠,٨٥	٢,٠٦	١,٠٦	١,٧٤	٠,٩٦
		١,٦٢	٠,٦٦	٢,٢٢	٠,٧٨	١,٨٤	٠,٧٦

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الكلية التي تمثل وجهة نظر الطلاب والطالبات نحو استخدام المعلمين والمعلمات التعلم الإلكتروني تتراوح بين (١,٥٤–٢,١٢) وكان أعلى متوسط حسابي كلي لاستخدام التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية للعبارة " يستخدم المعلم معلومات من الإنترنت لمناقشتها بين الطلاب بالصف للوصول إلى نتائج معينة" حيث بلغ (٢,١٢)، وكان أقل متوسط حسابي كلي للعبارة " يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش" حيث بلغ (١,٥٤). ويتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الكلية للعبارات (٥، ٦، ١٠، ١١) تعتبر منخفضة جداً. بينما تعتبر المتوسطات الكلية للعبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩) منخفضة.

كما يتضح من الجدول(٦) أن أقل متوسط حسابي كلي لاستخدام تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم من وجهة نظر الطلاب والطالبات هو " يتابع المعلم النقاش بين الطلاب إلكترونياً ويقدم معلومات إضافية تدعم عملية النقاش" بمتوسط حسابي (١,٥٤)، يليها "استخدم المعلم دروساً من اليوتيوب لشرح درس معين" بمتوسط حسابي(١,٦٥)، وقد يرجع السبب إلى وجود عدد من المعلمين والمعلمات ما زالوا يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس، وبالتالي يعزف المعلم أو المعلمة عن استخدام مثل هذه التطبيقات، كما أن بعض المعلمين أو المعلمات ليس لديهم المعارف والمهارات باستخدام مثل هذه التقنيات أثناء شرح الدروس، أضف إلى ذلك أن بعض المعلمين لا يعمل على تطوير ومتابعة المستجدات التقنية، وقد لا تقوم البيئة التعليمية بدورها نحو دعم المعلمين نحو استخدام التقنية.

ويتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لمجتمع البحث من الطلاب تتراوح بين (١،٣٨–١،٨٥) والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١،٦٢) يعتبر منخفضاً جداً نحو استخدام المعلمين التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية. بينما المتوسطات الحسابية للطالبات تتراوح بين (١،٨٣–٢،٦٢)، والمتوسط الحسابي الكلي للطالبات (٢،٢٢) ويعتبر منخفضاً. ويلاحظ في ضوء وجهة نظر الطلاب والطالبات من النتائج السابقة أن استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني يعتبر نسبياً منخفضاً جداً، بينما يعتبر استخدام المعلمات نسبياً منخفضاً، ويلاحظ أن المعلمات يستخدمن التعلم الإلكتروني أفضل من المعلمين نسبياً. وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لاستخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم في الصف الثالث الثانوي يبلغ (١،٨٤) ويعتبر منخفضاً نسبياً؛ مما يشير إلى ضعف استخدام المعلمين والمعلمات لتطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم في الصف الثالث الثانوي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما قاله المطوع (١٤٣٥هـ) من أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية ليس بالمستوى الذي يتطلع إليه المجتمع في ضوء التقدم التقني. كما تتفق نتائج البحث الحالي نسبياً مع ما توصلت السليمان (١٤٣٣هـ) إليه في بحثها، حيث أشارت عينة البحث من المعلمات بأن معرفتهن بفوائد وأهداف ومفهوم التعلم الإلكتروني متوسطة. كما أن قدرتهن على تصميم الدروس واستخدام اليوتيوب وعروض الشرائح ودمجها في العملية التعليمية متوسطة. كما أكد على أن استخدام البريد الإلكتروني في التواصل بين الطالبات والمعلمات لتعزيز العملية التعليمية منخفض. بالإضافة إلى ضعف استخدام اليوتيوب في العملية التعليمية. ولا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصل إليه الحربي(١٤٣٣هـ) من أن عينة البحث أكدت بنسبة (٨٠٪)

أن الشبكات الاجتماعية لها دور فاعل في تعزيز العملية التعليمية، ويتطلب من المعلمين التكيف مع التطورات الجديدة. بينما لا تتفق نتائج البحث الحالي مع ما قاله كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al من أنه يجب على المعلم استخدام أحدث التقنيات الرقمية لربط المتعلمين بأنشطة التعلم. ويجب أن تصمم هذه الأنشطة في ضوء التقنيات الرقمية المناسبة وتكون متوفرة لاستخدامها. وقد يعزى السبب في عدم دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم أو المعلمة بالصورة المناسبة إلى ما ذكرته جمعية التعليم المهني الأمريكية (٢٠١٠) Association for Career and Technical Education *من* أنه يجب إعداد الطلاب للدراسة بالكليات والعمل، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في تبني ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تعتبر التقنية أحد محاورها الهامة في أنظمة التعليم لكي تصبح حقيقة وجزءاً من الفرد في المجتمع الرقمي. كما أشار البحث التي أجرته الجمعية إلى أهمية تبني مدارس التعليم العام (K-١٢) البيئة التعليمية والاحتياجات اللازمة التي تتيح للمتعلمين التوافق مع المعارف والمهارات التي يحتاجونها للمنافسة، والوصول للنجاح المطلوب في ضوء المتغيرات العالمية في التقنية والاقتصاد المعرفي. وقد يعود عدم دمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلم أو المعلمة إلى ما أورده المطوع (١٤٣٥هـ) من أن عدم دمج أدوات التعلم الإلكتروني الحديثة في المرحلة الثانوية عائد إلى عدم تقديم برامج التدريب التي تركز على تطبيقات التقنيات الحديثة للمعلمين.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما درجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية من وجهة نظر

خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) ؟ تم تحليل البيانات لمعرفة المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجتمع البحث الموضحة بالجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقرر الدراسي (الدروس والوحدات) في البيئة التعليمية في الصف الثالث ثانوي من وجهة نظر خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) (ن= ٤٥٤).

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري
١.	يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم معلومات نصية مكتوبة إضافية.	١,٦٦	٨٥٠,٠	٢,١٦	١,٠٤٧	١,٨٤	٠,٩٦
٢.	يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم مقطعاً تلفازياً رقمياً لمعلومات إضافية عن الدرس.	١,٤٩	٨٣١,٠	١,٨٨	١,٠٢٦	١,٦٣	٠,٩٣
٣.	يرشد المدرس الطالب إلى استخدام برمجية معينة تقدم شرحاً ذاتياً عن الدرس.	١,٦٣	٠,٨٥١	٢,٠٤	١,٠٩٩	١,٧٨	٠,٩٧
٤.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب الرجوع إلى موضوع معين في برمجية تعليمية مرفقة مع الكتاب وتطلب نقده.	١,٦١	٠,٩١٣	١,٩٠	٠,٩٦٠	١,٧٢	٠,٩٤
٥.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب مناقشة إلكترونية لموضوع معين بين مجموعة من الطلاب.	١,٥٣	٠,٨٨٣	١,٩٣	١,٠٤٥	١,٦٨	٠,٩٧
٦.	الأسئلة في نهاية الدرس تطلب من الطالب إعداد ورقة بحثية بسيطة من خلال الرجوع إلى مصادر إلكترونية.	١,٦٥	٠,٨٨٧	٢,٢٧	١,٠٢٨	١,٨٨	٠,٩٩
٧.	تحث أسئلة الدرس على أن يستخدم المعلم تقنية حديثة للطلاب وتطبق في أحد الواجبات.	١,٦٦	٠,٩٩٢	٢,٠٦	١,٠٦٣	١,٨١	١

	العنصر	الطلاب		الطالبات		الطلاب والطالبات	
		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي الكلي	الإنحراف المعياري
٨.	من الممكن أن يتفاعل الطالب إلكترونياً مع محتوى المقرر.	٢،٠٩	١،١٢٦	٢،٤٣	١،١٥١	٢،٢١	١،١٥
٩.	يوجد سؤال في نهاية الدرس يحث على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومات المتنوعة لاختبار تفكير الطالب في طريقة حل المشكلة التعليمية.	١،٨٨	١،٠٥٠	٢،٣١	١،١٥٦	٢،٠٤	١،١١
	الكلي	١،٦٨	٠،٦٩	٢،١١	٠،٧٧	١،٨٤	٠،٧٥

يتضح من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الكلية للطلاب والطالبات تتراوح بين (١،٦٣-٢،٢١)، وكان أعلى متوسط حسابي لدرجة دمج تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني في محتوى المقرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي للبند الذي ينص على: "من الممكن أن يتفاعل الطالب إلكترونياً مع محتوى المقرر" بمتوسط حسابي (٢،٢١)، بينما أقل متوسط حسابي لدرجة دمج التعلم الإلكتروني في محتوى المقرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي هو" يحتوي الدرس على رابط من الإنترنت يقدم مقطعاً تلفازياً رقمياً لمعلومات إضافية عن الدرس" بمتوسط حسابي (١،٦٣). ويتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الكلية للعبارات (٢، ٤، ٥) تعتبر منخفضة جداً. بينما المتوسطات الكلية للعبارات (١، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩) تعتبر منخفضة.

كما يتضح من جدول(٧) أن العبارة التي تنص على أن " الأسئلة في نهاية الدرس تطلب من الطالب إعداد ورقة بحثية بسيطة من خلال الرجوع إلى مصادر إلكترونية"

بمتوسط حسابي (١,٦٨) ويُلاحَظ أنها متوسطات منخفضة جداً. وقد يكون السبب في ذلك أن الكتب المدرسية لا تحتوي على حث المتعلم أو المتعلمة على التفاعل إلكترونياً مع المحتوى. ويوضح الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية للطلاب تتراوح بين (١,٤٩– ٢,٠٩) ، والمتوسط الحسابي الكلي للطلاب (١,٦٨) والتي تمثل وجهة نظرهم نحو توفر أدوات التعلم الإلكتروني بالمحتوى، وتؤكد النتائج أن المحتوى غير معزز بأدوات التعلم الإلكتروني التي تسعى لدعم أنشطته المتنوعة. بينما المتوسطات الحسابية للعناصر من وجهة نظر الطالبات تتراوح بين (١,٨٨–٢,٤٣)، والمتوسط الحسابي للمحور (٢,١١)، وتؤكد النتائج انخفاض دمج أدوات التعلم الإلكتروني في المحتوى لغرض تعزيز مفردات الوحدات الدراسية وإثرائها علمياً.

وبشكل عام يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لمجتمع البحث (الطلاب والطالبات) نحو درجة دمج أدوات التعلم الإلكتروني في محتوى المقرر الدراسي في الصف الثالث الثانوي (١,٨٤) ويعتبر متوسطاً منخفضاً نسبياً، مما يشير إلى ضعف دمج أدوات التعلم الإلكتروني في محتوى المقررات الدراسية لغرض إثرائها ودعم أنشطتها المتنوعة مما يساهم في تنوع المعلومات لدى الطلاب والطالبات والذي بدوره يدعم عملية تكوين المعارف لديهم. من الضروري أن يتيح المحتوى فرصة التفاعل للطالب أو الطالبة لكي يدعم الحصول على المعلومات المتنوعة ومعالجتها تشاركياً عن طريق التواصل إلكترونياً، وعلى الرغم مما أكده دوماين (Domine (٢٠٠٩ من أن عملية دمج التقنية في المنهج مطلب أساس في هذا العصر لتطوير المنهج والاستفادة من المميزات التقنية ، ويعتمد ذلك على: ١) تحديد أهداف المنهج للطلاب ٢) مدى توفر المميزات التقنية التي تدعم الممارسة التربوية التي تسهم في تنفيذ أهداف المنهج، وتؤكد على أن

النظرية والتطبيق في دمج التقنية يحتاج إلى ترابط قوي بين المنهج والتقنية أثناء عمليات تطوير وإنتاج المنهج لضمان تنفيذها . وحتى يحقق المنهج تطلعات البيئة التعليمية يتطلب تحقيق المواءمة بين التقنية وأهداف المنهج واستراتيجيات التعلم والتدريس. إلا أن نتائج البحث أكدت أن مستوى دمج أدوات التعلم الإلكتروني منخفض نسبياً. كما أن نتائج البحث الحالية لا تتفق مع ما أكد كوتزر والران (٢٠١٢) Kotzer and Elran من أهمية ربط أدوات التعلم الإلكتروني في المنهج بأنشطة الموضوع مثل مقاطع الفيديو وروابط النصوص الإلكترونية حتى تمكِّن المتعلمين من فهم الدروس المقدمة بطريقة أفضل للمشكلات التعليمية المعقدة. ولا تنسجم نتائج البحث الحالي مع ما ذكرته العبدالكريم (١٤٢٩هـ) من أن تطبيق التعلم الإلكتروني في المقررات يؤدي إلى زيادة التشويق نحو الاطلاع على المادة العلمية، وزيادة الحافز نحو التعلم، وإتاحة المعلومات للمتعلم للاطلاع عليها في أي وقت.

إجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدامه بواسطة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) في البيئة التعليمية، واستخدامه بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجه في أنشطة محتوى المقررات الدراسية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

والفرض ينص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) على الاستبانة نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة

التعليميـة، واسـتخدام الـتعلم الإلكترونـي بواسـطة المعلمـين والمعلمـات فـي البيئـة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسـية، عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) وفقاً لمتغير الجنس؟

تـم اسـتخدام اختبـار (ت) لمعرفـة الفـروق فـي المتوسـطات بـين خريجـي الثانويـة (طلاب وطالبـات) نحـو المقررات الدراسـية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واسـتخدام الـتعلم الإلكتروني بواسـطة الطلاب والطالبـات فـي البيئـة التعليميـة، واسـتخدام الـتعلم الإلكتروني بواسـطة المعلمين والمعلمات في البيئـة التعليميـة، ودمـج الـتعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية، حسـب الجدول (٨).

جدول(٨) قيمة (ت) والفروق في المتوسطات بين خريجي الثانوية (طلاب وطالبات) نحو المقررات الدراسية الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.

	الطلاب (ن=٢٨٧)		الطالبات (ن=١٦٧)		قيمة (ت)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
أكثر المقررات دمجاً للتعلم الإلكتروني.	٢,٠٢	٠,٨٣	٢,٤٨	٠,٨٢	٥,٦	٠,٤٥	٠,٠٠
استخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية.	١,٦١	٠,٥٧	٢,٠٣	٠,٧٢	٦,٩	٠,٤٢	٠,٠٠
استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية.	١,٦٢	٠,٦٦	٢,٢٢	٠,٧٨	٨,٧	٠,٦٠	٠,٠٠
دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية.	١,٦٨	٠,٦٩	٢,١١	٠,٧٧	٦,١	٠,٤٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٨) أن المحور الأول " أكثر المقررات دمجاً للتعلم الإلكتروني" بلغت قيمة "ت" (٥,٦) ومستوى دلالة محسوبة ٠,٠٠. مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب(٢,٠٢) والطالبات(٢,٤٨) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن المقررات الأكثر دمجاً للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية للطالبات أكثر من البيئة التعليمية للطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الثاني " استخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية." بلغت قيمة "ت" (٦,٩) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)بين متوسط درجات الطلاب(١,٦١) والطالبات(٢,٠٣) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن الطالبات يستخدمن تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية أكثر من الطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الثالث " استخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية." بلغت قيمة "ت" (٨,٧) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي (٠,٠٥) نجد أنه أقل من ٠,٠٥ وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥.) حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطلاب(١,٦٢) والطالبات(٢,٢٢) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن المعلمات يستخدمن تطبيقات وبرامج التعلم الإلكتروني أثناء تدريس المقررات مع الطالبات أكثر من الطلاب.

كما يتضح من جدول(٨) أن المحور الرابع " دمج التعلم الإلكتروني في أنشطة محتوى المقررات الدراسية." بلغت قيمة "ت" (٦,١) ومستوى دلالة محسوبة (٠,٠٠) مقارنته بمستوى الدلالة الفرضي(٠,٠٥) نجد أنه أقل من (٠,٠٥) وهذا يعني وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥) أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطلاب (١,٦٨) والطالبات (٢,١١) في هذا المحور لصالح الطالبات، مما يشير إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بالمحتوى الدراسي بالبيئة التعليمية للطالبات أفضل منه لدى الطلاب.

وأشار عرض النتائج أن البيئة التعليمية للطالبات تتفوق على البيئة التعليمية للطلاب نحو الدمج الأكثر للتعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، واستخدام الطلاب والطالبات للتعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية، واستخدام التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين والمعلمات في البيئة التعليمية، ودمجها في أنشطة المحتوى الدراسي. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه العبدالكريم (١٤٢٩هـ) حيث أكدت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث نحو أنماط دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لصالح الإناث. وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما خلص إليه البحث الذي أجراه الجمعة (١٤٣٠هـ) بالسنة التحضيرية في جامعة الملك سعود لقياس مستوى تقبل الطلاب للتعلم الإلكتروني إلى أن ٨٣٪ من الطلاب يؤكدون على أهمية تأهيل الطلاب قبل إلحاقهم بالجامعات على امتلاك مهارات استخدام الشبكة العالمية للمعلومات والتعامل مع أدوات وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تدعم مستقبل التعلم لدى الطلاب. كما أن نتائج البحث الحالي غير متوافقة مع ما ذكره كيلي وآخرون (٢٠٠٩) Kelly et al والذين يؤكدون فيه على أن المدارس الحديثة يجب أن تهتم بالتعلم الرقمي الذي يناسب طلاب

هذا العصر، وتصمم الأساليب المناسبة للتعلم التي تدمج التعلم الإلكتروني في أنشطة التعلم المتنوعة والمصادر.

نتائج البحث:

في ضوء تحليل البيانات تم التوصل للنتائج الآتية:

١. انخفاض مستوى دمج التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية للصف الثالث ثانوي طلاباً وطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي ٢,١٧.

٢. يعتبر التعلم الإلكتروني أكثر استخداماً في مقرر الحاسب الآلي، ويليه مقررات العلوم واللغة الإنجليزية. ويعتبر دمج التعلم الإلكتروني في مقرر الرياضيات منخفضاً.

٣. أقل المقررات استخداماً للتعلم الإلكتروني مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية، حيث كانت المتوسطات الحسابية على التوالي ١,٩٠و ١,٩٣.

٤. يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي لدمج التعلم الإلكتروني بواسطة المعلمين في المقررات منخفضاً.

٥. يعتبر استخدام الطلاب والطالبات لأدوات التعلم الإلكتروني منخفضاً حيث بلغ المتوسط الكلي للطلاب والطالبات ١,٧٧.

٦. كان استخدام الطالبات لمنتدى النقاش لإيجاد حلول للمشكلة التعليمية متوسطاً، بينما الطلاب منخفضاً.

٧. يعتبر استخدام الطالبات للبرمجيات التعليمية متوسطاً لغرض حل المشكلات التعليمية، بينما الطلاب منخفضاً جداً.

٨. تعتمد الطالبات على إنشاء المدونات واستخدامها للنقاش بدرجة متوسطة، بينما الطلاب منخفضاً جداً.

٩. أشار المتوسط الكلي للطلاب إلى أن دمج التعلم الإلكتروني أثناء دراستهم منخفض جداً، بينما الطالبات منخفضاً.

١٠. أشار مجتمع البحث من الطلاب والطالبات إلى أن دمج التعلم الإلكتروني بمحتوى المقرر منخفض. وبالتالي لا يتيح المحتوى فرصة التفاعل للمتعلمين.

التوصيات:

سعى البحث إلى تقديم عدد من التوصيات التي تركز على دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لغرض تعزيزها ودعم مخرجاتها باعتباره أحد مهارات القرن الحادي والعشرين على النحو الآتي:

١. التوعية بأهمية التعلم الإلكتروني باعتباره إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين نظراً لأهميته في تعزيز بيئات التعلم، من خلال استضافة الخبراء بالمجال وتقديم ورش عمل ومحاضرات توضح دور التعلم الإلكتروني الايجابي في البيئة التعليمية.

٢. تسعى إدارة المدارس إلى تعريف المعلمين والمعلمات بدمج أدوات التعلم الإلكتروني من خلال تعريفهم بالجانب النظري للتعلم الإلكتروني والجانب العملي مثل استخدام: اليوتيوب، إدارة نظم التعلم الإلكتروني، إنشاء واستخدام المنتديات الإلكترونية؛ والاستعانة بالمتخصصين لتوضيح كيفية دمج المحتوى من خلال أنشطة التعلم المتنوعة التي تحث المتعلم على استخدام موقع إلكتروني معين، أو الاستماع إلى مقطع فيديو، أو الاستعانة ببرمجية تعليمية معينة.

٣. إتاحة الفرصة للمتميزين من المعلمين والمعلمات، والطلاب والطالبات لتقديم منتجاتهم الإلكترونية وعرضها بحضور زملائهم لتوضيح أهميتها ودورها في التعلم والتدريس لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

٤. تتبنى إدارة المدارس إقامة ورش عمل توضح النجاح في تجارب التعلم الإلكتروني على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية لتعزيز الحوافز لدى المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات نحو دمجها.

٥. إقامة برامج تدريبية للطلاب والطالبات، والمعلمين والمعلمات عن كيفية دمج التعلم الإلكتروني بالدورس أو الوحدات.

٦. إعداد برامج الكترونية للتدريب الذاتي توضح استخدام التعلم الإلكتروني في التعلم والتدريس؛ باستخدام أنواع التقنية.

٧. متابعة المستجدات الحديثة بالتعلم الإلكتروني والتشجيع على استخدامها، ويتم ذلك بطلب إدارة المدرسة من المتخصصين بالمجال والمعلمين والمعلمات والطلاب المتميزين بتقديم أعمالهم أو تجاربهم التي تمت باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية الحديثة مثل: تويترTwitter ، وتطبيقات واتساب WhatsApp.

٨. استضافة معلمين ومعلمات من مدارس أخرى أثناء التدريس في أحد الصفوف الدراسية لتقديم تجاربهم عن عملية دمج أدوات التعلم الإلكتروني ودورها في تعزيز المقررات الدراسية.

٩. منح أفضل المعلمين والمعلمات والمتعلمين والمتعلمات من كل فرع من فروع المعرفة (مقررات اللغة العربية، الثقافة الإسلامية، الرياضيات، العلوم) جوائز تشجيعية على مستوى المدرسة وإدارات التعليم والوزارة.

١٠.إعداد برامج توضيحية للطلاب والطالبات عن أهمية مهارات ومعارف تقنية المعلومات والاتصالات في تعزيز التعلم الإلكتروني، والاستمرار في متابعة المستجدات.

١١. تحقيق جودة دمج التعلم الإلكتروني من خلال التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين والمعلمين، والتفاعل بين المتعلمين ، وتفاعل المتعلمين مع المحتوى الالكتروني، وقواعد المعلومات المتنوعة.

١٢. يتطلب تطبيق أدوات التعلم الإلكتروني واكتساب مهاراته باعتباره إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين أن تتبنى وزارة التعليم خطة استراتيجية تكاملية لدمج التعلم الإلكتروني بين عناصر العملية التعليمية وفق معايير الجمعيات العالمية، وحث المدارس على متابعة المستجدات التقنية وتطبيقها لتحقيق المواطنة الرقمية.

* * *

الخاتمة:

شـهد العقـد الأخيـر مـن القـرن العـشرين تطـورات سـريعة فـي تقنيـة المعلومـات والاتصالات لم تكن معهودة من قبل، وكان لها الأثر في إضافة صبغة جديـدة على القرن الحـادي والعـشرين باعتبـاره عـصر مجتمـع المعرفـة، كمـا عُـرف بـالمجتمع الرقمي نظراً للتغيرات المتنوعة في تقنية المعلومات والاتـصالات التي أثرت على جميع مناحي الحياة في العالم والتي منها بيئات التعلم، وأصبح دمجها فـي التنظيمـات المتنوعـة مؤشـراً كبيراً وواضحاً على تطورها، وأصبحت مهارات التعلم الإلكتروني من أهم سمات القرن الحـادي والعشرين، وإحدى مهاراته، وتعتبر بيئـات التعلم هي البيئـات الرئيسـة التي تـضمن جـودة المخرجـات للمجتمـع وإتقـانهم لتلـك المهـارات. كمـا أن بيئـات الـتعلم هـي التـي تواجـه المتغيرات في المجتمع وتعمل على إعـداد المخرجـات في ضوئها لكي تناسـب متطلباته حتى تعمل بكفـاءة وفاعليـة لـضمان جـودة واسـتمرارية التنظيمـات المتنوعـة فـي تقـديم خـدماتها ومنتجاتهـا للمجتمـع. وتـم إجـراء هـذا البحـث علـى خريجـي الثانويـة (طـلاب وطالبات) الذين يدرسـون في السـنة التحضيرية بجامعة المجمعة بالمقر الرئيس فـي بدايـة العام الدراسـي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، واتضح من خلال وجهـة نظرهـم فـي ضـوء البيانـات التـي تـم تحليلها أن عملية دمج التعلم الإلكتروني باعتباره أحد مهارات القرن الحـادي والعـشرين فـي البيئـة التعليميـة تكـاد تكـون ضـعيفة أو منخفـضة جـداً حـسب قيمـة المتوسـطات الحسابية الكلية للطلاب والطالبات. كما أشـارت نتائج اختبـار (ت) أنـه يوجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية بيـن متوسـطات الطلاب والطالبـات لـصالح الطالبـات، وبالتـالي تعتبـر البيئـة التعليمية للطالبات أفضل نوعاً مـا مـن البيئـة التعليميـة للطلاب. وحقيقـة الأمـر يتطلـب مـن البيئة التعليمية حث المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات من خلال تبني اسـتراتيجية لدمج مهارات التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم في ضوء التطورات المسـتمرة فـي تقنيـة

المعلومات والاتصالات لضمان جودة المخرجات، وملاءمتها لمتطلبات البيئة الخارجية في هذا العصر.

* * *

المراجع العربية:

١- الجمعه، علي. (١٤٣٠). السنة التحضيرية وتقنية التعليم: قياس لمستوى تقبل الطلاب للتعلم الالكتروني. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ٢٣ (٣)، ٤٧٨- ٥٢٠.

٢- الحازمي، عصام عبدالمعين (١٤٢٩). واقع استخدام التعليم ا لإلكتروني في مدارس أهلية مختارة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والطلاب. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣- الحربي، عبدالله شاعي. (١٤٣٣). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية في محافظة الخرج. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤- السكران، عبدالله. (١٤٣٣). الشروط المقترح توفرها في المدرسة الثانوية الفاعلة بمجتمع المعرفة. رسالة التربية وعلم النفس، جماد الآخرة (٣٨)، ١٣٩-١٧٤.

٥- السليمان، نوف خالد. (١٤٣٣). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في الثانوية الثامنة والأربعون للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر

٦- المعلمات والطالبات. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٧- الشمري، هدى خالد. (١٤٣٣). فاعلية التدريس باستخدام مقاطع الفيديو على موقع اليوتيوب في اكتساب مهارات انتاج الوسائط المتعددة لطالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٨- العبدالكريم، مشاعل عبدالعزيز (١٤٢٩). واقع استخدام العليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

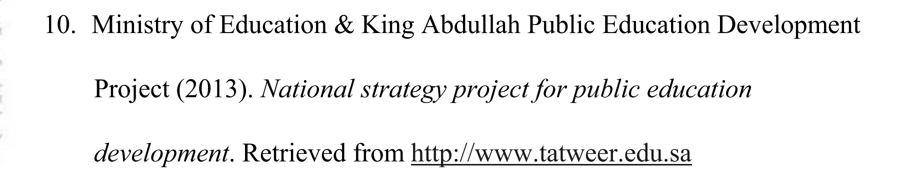
٩- العبيدي، نجلاء عبدالرحمن. (١٤٣٣). دراسة مقارنة بين أراء طالبات من الصف الثاني ثانوي في مدرسة حكومية وأهلية حول استخدام السبورة الإلكترونية في تدريس مادة علم النفس بالرياض. (مشروع تخرج غير منشور) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٠- المطوع، بندر محمد. (١٤٣٥). معوقات استخدام التقنيات التعليمية بالمدارس الثانوية بمحافظة القويعية. (مشروع تخرج غير منشور)

١١- جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٢- وزارة التربية والتعليم، ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (٢٠١٣) مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. متوفر على الرابط: http://www.tatweer.edu.sa

* * *



10. Ministry of Education & King Abdullah Public Education Development Project (2013). *National strategy project for public education development*. Retrieved from http://www.tatweer.edu.sa

* * *

6. Al-Sakraan, A. (1433).The proposedconditions for theeffective secondary school in the knowledge society. *Journal of Education and Psychology,* (38), 139-174.

7. Al-Shammari, H. (1433). *The effectiveness of teaching by using YouTube to help second year secondary female students in acquiring multimedia production skills in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

8. Al-Sulaymaan, N. (1433). *The realities of using e-learning in the Forty Eighth Secondary School in Riyadhfrom the female teachers' and students'perspectives* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

9. Al-Ubaydi, N. (1433). *A comparative studybetween second year secondary female students' views in apublic school and a private school in Riyadh towards using electronicblackboardin teachingpsychology*(Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

List of References:

1. Al-Abdulkareem, M. (1429). *The realities of the use of e-learning in the Kingdom Private School in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

2. Al-Haazmi, A. (1429). *The realities of using e-learning in selected private schools in Riyadh from the teachers' and students'perspectives* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

3. Al-Harbi, A. (1433). *Trends of secondary school teachers towards using social networks in the learning processes at Al-Kharj governorate* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

4. Al-Jum`ah, A. (1430). Preparatory yearandeducational technology: Measuringthe level of students' acceptanceofe-learning. *Journal of Educational sciences and Islamic Studies -King Saud University, 23(*3), 478-520.

5. Al-MuTawwa`, B. (1435). *Obstacles to using educational technology in secondary schools in Al-Quway'iyah governorate* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

The Extent of E-learningIntegration into the Educational Environment from the Perspective of Secondary School Graduates in Light of 21st Century Requirements

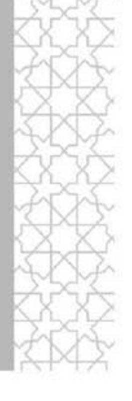
Dr. SaaliH Ibn MuHammad Abdullah Al-UTaywi
Associate Professor DepartmentofEducational Technology
College of Education King Saud University

Abstract:

Information and Communication Technology (ICT) is the backbone of e-learning due to its new and constant innovations which have various contributions in enhancing educational environments. This study seeks to answer the main question: what are the views of secondary school graduates(males and females), studying in the Preparatory Year at Majmaah University about integrating E-learning into the educational environment (Third secondary school class) in light of 21st century requirement? The study population consists of all male and female students enrolled in the Preparatory Year at the beginning of the first semester of the academic year 1433/1434 AH. It consists of 541 students (372 males and 169 females). A questionnaire wasused as an instrument for data collection. The total number of valid questionnaires collected for analysis are 454, 278 frommale students and 167 female students. The quantitative analytical approach was used to determine arithmetic means and standard deviations, and the t-test was used to see whether there are statistically significant differences between the means of the study sample (male and female students) in(1) the utmost use of e-learning in courses, (2) male and female students' use of e-learning in the educational environment, (3) male and female teachers' use of e-learning in the educational environment, and (4) the integration of e-learning into the content activities.

Theresults of the study reveal that there are statistically significant differences in favor of female students. However, in general, the results confirm that there is a weakness in the use of e-learning either in each of the courses, in its use by male and female teachers and male and female students, or in its integration into the content activities. Because e-learning is one of the components of the 21st century, school administrations should adopt a well-defined strategy that urges teachers and students to acquire e-learning skills and knowledge through various workshops. This ensures that the outputs meet thework environment requirements, and enables them to compete in light of the differentvariables.

Keywords: 21st century skills, e-learning, information and communication technology, integration



الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الماجستير في قسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



الفجوة بين المدركات والتوقعات لجودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الماجستير في قسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. عبداللطيف بن عبدالعزيز الرباح
قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

تمثلت المشكلة التي تصدى لها البحث في أهمية معرفة مدى رضا الدارسين في برنامج الماجستير في التربية الإسلامية وأصول التربية عن الخدمات المقدمة لهم كجزء من مشروع جودة الأداء التي يقوم بها قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . وبناء عليها كانت أسئلة الدراسة

١.ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم ؟

٢. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم تُعزى لمتغير نوع الدراسة ؟

٣. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم تُعزى لمتغير التخصص ؟

٤. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم تُعزى لمتغير الجنس ؟

طبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام مقياس الفجوة لجودة الخدمة (SERVQUAL) الذي تم تقنينه ليناسب الدراسة .

ومن أهم النتائج :

1. في الجودة المتوقعة كان ترتيب الأبعاد : التعاطف ، ثم الاستجابة ، ثم الطمأنينة ، ثم الدقة ، ثم الملموسية ، وفي الجودة المدركة جاء بُعد الدقة في الترتيب الأول ، ثم التعاطف ، ثم بعدي الاستجابة والطمأنينة ثم الملموسية.
2. أما الفجوة بين الجودة المتوقعة والجودة المدركة أكبر فجوة في بعد الاستجابة ، ثم التعاطف ، ثم بالطمأنينة ، ثم الملموسية ، ثم الدقة .



تمهيد:

يقدم قسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية برنامج الماجستير في مسارين هما: مسار الماجستير في التربية الإسلامية، ومسار الماجستير في أصول التربية. وهناك نظامين للدراسة أحدهما صباحي ويشترط على الطلاب والطالبات أن يكونوا متفرغين للدراسة فيه. والثاني مسائي (موازي)، ولا يشترط فيه التفرغ للدراسة، ويزداد الطلب على هذه البرامج من الممارسين التربويين سواء كانوا معلمين أو مديري مدارس أو مشرفين تربويين ، لغرض رفع تأهيلهم التربوي، وكذلك من المعيدين في الجامعة أو الجامعات السعودية الأخرى.

ونظرا للأهمية المتزايدة لهذه البرامج لأنها أعلى مراتب السلم التعليمي وتقوم بدور فعال في تحقيق أهداف سوق العمل، وفي تقدم المنظومة الثقافية في المجتمع، والدراسات العليا في التربية لها أهداف ومهام استراتيجية حيث تقف على رأس هرم التدريب للممارسين في الميدان التربوي، كما تقوم بتغذية الرصيد المعرفي في العلوم التربوية، وتشارك من خلال المنتج البحثي بحل كثير من المشكلات التربوية التي تؤثر على كفاءة الأداء في المؤسسات التربوية.

إن تلك البرامج بحاجة إلى مراجعة وتقويم وتطوير مستمر للتأكد من فاعليتها، والحصول على معلومات علمية عن كفاءتها، وتطويرها بناء عليه، ويرى الحولي وشلدان (٢٠١٣، ٦٨٠): إن أنظمة التعليم العالي في أي دولة من دول العالم مهما بلغت درجة تقدمها قد تعاني بعض التحديات والمشكلات التي تؤثر في مستوى العملية التعليمية.

وتبرز أهمية رضا طالب الدراسات العليا كأحد معايير جودة هذا النوع من التعليم ؛ فهو المستفيد الأول من هذه الخدمة. وقد أكدت بعض الدراسات ومنها دراسة لحول

وآخرون (٢٠١٥، ١١٩) وجود أثر لجودة خدمات التعليم الجامعي على رضا الطالب. فجودة البيئة ووضوح الإجراءات، ودقة العمل جوانب مهمة للطالب.

مشكلة الدراسة:

مع تزايد أهمية تقويم وتجويد برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وحرص الجامعة وسعيها الدؤوب لتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، ولأن رضا المستفيد من الخدمة يحظى باهتمام كبير في معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وطلاب الدراسات العليا مجتمع مهم في التعرف على العقبات والمشكلات التي تؤثر على كفاءة الأداء ؛ فقد أوصت دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠) بضرورة إجراء دراسة تقييمية شاملة لبرامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة والخريجين باستخدام أدوات تقييم متنوعة للوقوف على مدى فعالية البرنامج ؛ فالطالب أهم عناصر المدخلات والعمليات والمخرجات لهذا النظام.

ويرتبط بذلك تطور مهم في نظم التعليم عامة وهو النظر إلى التعليم كخدمة تقدم للأفراد، وهذا يتطلب تطوير عملية التقويم وقياس الأداء وزيادة الاعتبارية للطالب ويرى الحسنيه (٢٠٠٩، ٢٨٦) إن وجود المنظمات بالأصل كان لخدمة المستفيدين وتلبية حاجاتهم ؛ فوجود المنظمة يعتمد على وجود المستفيدين)لا وجود لجامعات دون طلبة(؛ فالمستفيد هو أكثر الأفراد أهمية للمنظمة، حيث تعتمد عليه قبل أن يعتمد عليها، ونتيجة لهذه الأهمية العظمى لهم في حياة المنظمة ظهرت خلال العقود الأخيرة فكرة إحداث إدارات ومقررات متخصصة في إدارة العلاقة مع المستفيدين من الخدمة، وفي الجامعات أيضاً توجد إدارات متخصصة بشؤون الطلبة فهم العنصر المستهدف بالتطوير أساسا.

ولقد طوّرت العديد من أدوات البحث لقياس رضا المستفيد من الخدمة التعليمية، ومن أهم المقاييس وأكثرها شهرة وقبول في الأوساط الأكاديمية مقياس الفجوة لجودة الخدمة SERVQUAL))الذي أعده باراشورامان وزملاؤه(Parasuraman & Others, ١٩٨٨)، المكون من خمسة مجالات تحتوي على (٢٢) متغيراً أو عنصراً من عناصر الخدمات، ويقول بركات (٢٠١٠، ٢٧) "أن كثيرا من الباحثين المتخصصين في ميادين متنوعة استخدموا هذا المقياس، ويزكون استخدامه لقياس جودة الخدمات، ولهذا السبب شاع استخدامه في الدول الصناعية الكبرى كالولايات الأمريكية واليابان وبريطانيا"

واستنادا إلى أهمية مقياس الفجوة ونجاحه في معرفة مدى رضا العميل عن الخدمة المقدمة حيث طبق على نطاق واسع في قطاعات مختلفة كالفندقة والخدمات الطبية والبنوك وهي مؤسسات تحرص على رضا المستفيد وتعتبره محور عملها ومنها انتقل إلى المجال التعليمي فاستخدم كأداة لجمع المعلومات عن الفجوة بين واقع الخدمات المقدمة للطلاب وبين ما يتوقعونه من خدمات. ولأهمية معرفة الفجوة بين ما يتوقعه ويدركه طلاب الدراسات العليا فقد رأى الباحث أهمية إجراء دراسة خاصة بذلك.

ويمكن تلخيص المشكلة في أهمية معرفة مدى رضا الدارسين في برنامج الماجستير في التربية الإسلامية وأصول التربية عن الخدمات المقدمة لهم كجزء من مشروع جودة الأداء التي يقوم بها القسم .

أسئلة البحث:

١. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم من قسم أصول التربية ؟

٢. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم من قسم أصول التربية تُعزى لمتغير نوع الدراسة (صباحي / مسائي) ؟

٣. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة التعليمية المقدمة لهم من قسم أصول التربية تُعزى لمتغير التخصص (التربية الإسلامية / أصول التربية) ؟

٤. ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم من قسم أصول التربية تُعزى لمتغير الجنس (طلاب / طالبات) ؟

أهمية البحث:

يؤمل الباحث أن ينتج عن هذا البحث بعض الفوائد العلمية والتطبيقية تتمثل في :

أولا: الأهمية العملية :

١. تقنين المقياس على الدراسات العليا في قسم أصول التربية، كما يمكن توظيفه في البرامج والتخصصات الأخرى داخل الجامعة وخارجها.

٢. يرسخ البحث الجانب الخدمي في النظام التعليمي ونشر ثقافة التطوير من وجهة نظر المستفيد الأول من الدراسات العليا وهم الطلاب.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. إعطاء الجهة المعنية (قسم أصول التربية) معلومات مهمة عن جوانب قوة وقصور الأداء مما يسهم في تطوير العمل داخل القسم.

٢. الرفع من مستوى البرنامج من خلال اكتساب مكانة علمية عند الراغبين في استكمال الدراسات العليا، مما يعطي القسم فرصة اختيار أفضل الطلاب كمدخلات للبرنامج.

٣. يمكن اعتبار هذا البحث خطوة مهمة للقسم في الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي.

٤. توثيق العلاقة بين القسم وطلابه من خلال التعرف على الفجوة بين توقعاتهم ومدركاتهم.

حدود الدراسة:

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ

الحد المكاني: قسم أصول التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحد الموضوعي: الخدمات التي تؤثر على دراسة طلاب وطالبات الماجستير بقسم أصول التربية.

مصطلحات البحث :

الفجوة: الفرق بين ما يلحظه طلاب وطالبات مرحلة الماجستير في قسم أصول التربية من مستوى الخدمات المقدمة لهم، وبين ما يؤملون الحصول عليه من مستوى في هذا الخدمات، وهذا الفرق يتم حسابه بمقياس الفجوة لجودة الخدمة (SERVQUAL)الذي أعده باراشورامان وزملاؤه(Parasuraman & Others, ١٩٨٨).

المدركات: ما يلحظه طلاب وطالبات مرحلة الماجستير في قسم أصول التربية من مستوى الخدمات المقدمة لهم.

التوقعات: ما يؤمل طلاب وطالبات مرحلة الماجستير في قسم أصول التربية الحصول عليه من مستوى في الخدمات المقدمة لهم.

الخدمة التعليمية: الاجراءات التي تساعد طلاب وطالبات مرحلة الماجستير على إتمام دراستهم بيسر وسهولة.

جـودة الخدمـة التعليميـة: مـدى المنفعـة المقدمـة مـن قـسـم أصـول التربيـة لطلاب وطالبات الماجستير فيه المؤثرة على إنجازهم التعليمي.

قسم أصول التربية: وحـدة تعليميـة تـشـرف عـلى بـرامج الماجـستير والـدكتوراه في التربيـة الإسـلامية وأصـول التربيـة، وهـي جـزء مـن المنظومـة الأكاديميـة في كليـة العلـوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جودة التعليم العالي:

يواجه التعليم العالي كثير من الانتقادات من ارتفاع تكلفته، وتدني مخرجاته، وشـدة المنافـسة الداخليـة والخارجيـة بـين الجامعـات ممـا أدى إلـى وجـود منظمـات مـستقلة للاعتماد والجودة تعنى بضبط مدخلات وعلميات ومخرجات التعليم العالي حتى أصبحت قـضايا الجـودة تـشغل الـرأي العـام ووسـائل الإعـلام. ومـن ناحيـة ثانيـة فقـد حظـي تجويد التعليم العـالي بأهميـة ؛ لارتباطه بالتنمية البـشرية وإعـداد الكـوادر إعـدادا مناسـبا يـرتبط بحاجة سـوق العمل ولما يعول عليه من مـساهمة فاعلـة فـي حـل المـشكلات التي تـؤرق المجتمع " فالتعليم من أكثر المجالات حـاجة لتطبيق الجـودة باعتباره مركـز إعداد قـادة المجتمع حيث يـساعد تطبيـق الجـودة علـى إخـراج كـوادر بـشرية متميـزة تحقـق بـدورها معـايير الجـودة فـي كافـة مجـالات العمـل " فرغلـي وعثمـان (٢٠١٢، ١٩٨) ومـن مـسببات الاهتمـام بـالجودة – كمـا يـرى النبهـاني وكـاظم (٢٠٠٩، ١١٦) أن هنـاك ضغوطا تواجـه مؤسـسات التعليم العـالي مـن بعـض الهيئات والمنظمـات المهنيـة والثقافيـة والإنـسانية بضرورة زيادة الرفاهية والرفع مـن مـستوى الخـدمات المقدمـة للطلاب. كمـا يـضاف لـذلك الضغوط التي تواجهها الجامعة من الطلاب وأعـضاء هيئـة التـدريس واوليـاء أمـور الطلاب بـضرورة تمكـين الطـلاب ومراعـاة مطـالبهم واحتياجـاتهم، ومـشاركتهم فـي تقـويم البرامج وتوفير البيئة والمناخ المناسـب لهم.

ومن أبرز العوائد من تطبيق الجودة في التعليم العالي ضمان ارتباط الأنشطة والفعاليات بالأهداف ، وعدم انحراف مسيرة العمل أو ارتباطها بأشخاص، وتجنب الانحرافات والتأكد من توافق المخرجات مع متطلبات مجالات التنمية.. كما يذكر النبهاني وكاظم (٢٠٠٩، ١١٢): " أن نتائج كثير من الدراسات قد أشارت إلى أن التعليم العالي في الدول العربية يعاني كثير من المشكلات، وأن علاج تلك المشكلات يكمن في تطبيق معايير الجودة التي حظيت بكثير من الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة في التعليم .

ترتكز عملية الجودة في التعليم العالي على جملة من المعايير والمؤشرات التي تيسر عملية التحقق من مستوى الجودة كجودة عضو هيئة التدريس وفاعليته، والبرامج والخطط وطرق التدريس ، وجاهزية المباني ووفائها بمتطلبات العملية التدريسية على أكمل وجه. ويتطلب ذلك تقويم الأداء بصفة مستمرة. ومن أبرز محاور إتقان العمل الطالب باعتباره أهم المدخلات في التعليم العالي، وباعتباره عنصرا فاعلا وركنا أساسا من أركان العملية التعليمية، وباعتباره مستفيدا من الخدمة تهتم المؤسسة برضاه وتلمس احتياجاته.

مفهوم جودة التعليم العالي:

هناك مداخل عديدة للجودة وترتبط هذه المداخل بمفهوم الجودة ومنطلقاتها ، لذا وردت عدة تعريفات لجودة التعليم العالي:

تعريف الجنابي وطاهر (٢٠٠٨، ١٧٦): " التزام الهيئة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير دقيقة متعارف عليها مثل معدلات الترفيع، والكفاءة الداخلية الكمية وتكلفة التعليم ". وهذا التعريف ينطلق من زاوية المعايير والمؤشرات المعتمدة لتحقيق الجودة ،

ولاشك أن المعايير جزء مهم لقياس مستوى الجودة وتقييم الاداء، ولتحقيق المقارنة في مستوى الإنجاز بين المؤسسات المتناظرة.

تعريف لحول، وآخرون (٢٠١٥، ١٠٠) : " قدرة مجموع خصائص المنتج التعليمي ومميزاته على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة "، وهذا التعريف ينطلق من جودة المنتج وقدرته على مراعاة متطلبات المستفيد من الخدمة التعليمية.

تعريف بركة (٢٠١٣، ٦٢): " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي ؛ فهي عملية إدارية تحقق اهداف كل من سوق العمل والطلبة " وهذا التعريف ينطلق من طبيعة عملية التطوير وسماتها المتمثلة في الشمولية والاستمرار.

رضا الطالب التعليم العالي:

يأخذ الطالب من منظور جودة التعليم العالي مكانة محورية هامة جدا ؛ فمن ناحية هو المدخل الذي الرئيس في النظام التعليمي وجودة المخرجات ترتبط سببيا بجودة المخرجات، ومن ناحية أخرى يسهم طالب الدراسات العليا في إثراء العملية التعليمية من خلال أساليب التعلم والتعليم التعاوني، وإشراك الطالب بفعالية في إعداد وتنفيذ الدروس والأنشطة وغيرها، وفي فلسفة الجودة فإن الطالب هو المستفيد الأول من الخدمة التي يجب أن تتمحور حوله عملية تجويد وتحسين العملية التعليمية.

ويحتل المستفيد من الخدمة أو الزبون مكانة مركزية في عمليات التطوير والتحسين وجودة العمل. إلا أن النظام التعليمي مازال يسير ببطء نحو هذه الفلسفة، حيث تقول الجنابي وطاهر (٢٠٠٨، ١٨٤) : " إن معظم المنظمات التعليمية مازالت تخفق

في وضع الطالب في مركز عملها لأنها لا تؤمن بمبدأ مركزية الزبون Customer Center Market ".

ولقد اهتمت كثير من الدراسات والبحوث برضا الطالب، والتعرف على احتياجاته، وما يحول دون تحقيقه الأداء المنشود، تقول (حليمة قادري، ٢٠١٣، ٦٦١) " قياس رضا الطلبة أمر استراتيجي بالنسبة للكليات الحكومية والخاصة على حد سواء ؛ لأنه أشبه بحساب الأرباح والخسائر"

وتأتي أهمية رضا الطالب كمعيار من المعايير المعتمدة في جودة الأداء التعليمي لأن الرضا يرتبط بالدافعية فكلما قلت درجة الرضا عند الطالب كلما انخفضت الدافعية التي هي شرط من شروط عملية التعلم. وتوصي دراسة (الحول، وآخرون، ٢٠١٥) بضرورة التعرف على الأبعاد المعتمدة من طرف الطالب في تقويم جودة خدمات التعليم العالي.

وترى زرقان (٢٠١٤، ١٤٥) أن من أهم مداخل جودة النظام التعليمي ملاءمة العمل لمواصفات المستفيد منه الذي هو الطالب وتحقيق رغباته. ومن ناحية أخرى فإن جودة النظام التعليمي في الجامعات تؤدي إلى رضا الطالب وتشير دراسة (كدسة، ٢٠١٢) إلى أن أبعاد جودة الخدمة التعليمية بمجملها تؤثر على رضا طلاب وطالبات الماجستير.

وإن كان هناك خلاف بين الباحثين في أي المتغيرين مستقل وأيهما تابع (جودة الخدمة التعليمية المقدمة ، ورضا الطالب. ويقول قدادة (٢٠٠٩، ٧): " لايوجد اتفاق حول طبيعة الارتباط بين علاقة جودة الخدمة ورضا العميل فالبعض يرى أن رضا العميل يؤدي إلى إدراك الجودة، ويرى البعض الآخر أن إدراك الجودة يؤدي إلى رضا العميل " والحقيقة أن هذه العلاقة دائرية بمعنى أن رضا العميل يرفع مستوى الجودة ومن أهم مؤشراتها، وفي نفس الوقت ينتج عن الجودة مستوى عال من الرضا.

ونظرا لكون الطالب هو المستفيد الأول من الخدمة المقدمة من مؤسسات التعليم العالي فإنه يركز عادة على الخدمات المدركة. وقد اهتمت كثير من الدراسات في عرض وتصنيف أبعاد الخدمة التي تشكل في مجملها رضا الطالب، وتؤثر الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية على أبعاد الخدمة التي يرغبها الطالب.

إن مقياس الفجوة (SERVQUAL) الذي أعده باراشورامان وزملاؤه (Parasuraman & Others, ١٩٨٨) يعتبر من أفضل مقاييس رضا المستفيد من الخدمة. كما تم تطبيقه في النظم التعليمية في كثير من دول العالم – كما سيتم تناوله في الدراسات السابقة – كالولايات المتحدة وأستراليا وماليزيا ومصر والعراق وفلسطين والبانيا وغيرها.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة فتناولت جودة التعليم وعلاقته برضا الطالب، وقياس رضا الطالب في جودة العملية التعليمية، وهناك كثير من الدراسات طبقت مقياس الفجوة :

دراسة مظلوم، و خلف (٢٠٠٧).: يهدف البحث إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة فيها حاليا ،ويهتم بوصف النشاطات والع مليات المصاحبة، والعلاقات السائدة بين هذه الظواهر، ويشمل محاولات التنبؤ بوقائعها.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تم حصر نقاط القوة في البرنامج من وجهة نظر الطلبة، وكان أهمها: المكانة العلمية المرموقة للتدريسين في البرنامج، وروح التعاون التي يتمتع بها غالبية المشرفين مع طلبتهم، حرية الطالب في اختيار عنوان

الرسالة او الأطروحة، قوة البرامج المقدمة تعتمد أساسا على قدرة الطالب العلمية والبحثية. أما بالنسبة لنقاط الضعف في البرنامج فكان أهمها: ضعف الدعم المالي المقدم لطلبة الدراسات العليا، وصعوبة الحصول على مصادر علمية وبحثية خارج المحافظة، وقلة عدد الاساتذة المشرفين على برامج الدراسات العليا، وإعاقة عمل المشرف الخارجي وصعوبة الاتصال به، واعتماد التدريسين على طريقة المحاضرة بالتدريس، وقلة استخدامهم للطرائق التدريسية الاخرى.

وتمثلت أبرز مقترحات الطلاب في : ضرورة توفر الأجهزة العلمية والتقنية الحديثة والمختبرات العلمية، التنسيق بين أعضاء الهيئة التدريسية داخل الجامعة وخارجها بالاتصال والخبرة عن طريق التبادل العلمي للأساتذة والطلبة على حد سواء للاستفادة من تبادل الخبرات وفتح قنوات الا تصال مع الجامعات الاخرى، وتحفيز طلبة الدراسات العليا ماديا ومعنويا ودعوتهم بحضور المؤتمرات العلمية والندوات المحلية والعربية، واتصال الموضوعات التي يقرها القسم العلمي بحاجات وخدمة المجتمع وفتح باب الاتصال مع مؤسساته الاخرى.

دراسة عيسى، وأبو معطي (٢٠١١) : تمثلت أهداف الدراسة في: التعرف على واقع ومستولا تنفيذ برنامج الدراسات العليا في كلية التربية من وجهة نظر الأساتذة والطلاب في مجالات : سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية وأهداف برامج الدراسات العليا والمقررات واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي، ومعرفة الفروق في وجهات نظر الطلاب حول واقع ومستوى تنفيذ المجالات المختلفة تبعا لمتغيري التخصص والجنس، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الأساتذة والطلاب على محاور الاستبانة.

أهم النتائج: من وجهة نظر الأساتذة: أن القبول يتأثر بالعلاقات الشخصية والاجتماعية، و أن أهداف البرامج ترتبط بمتطلبات التنمية في المجتمع، وأن بعض المقررات تحتاج إلى التغيير والتطوير، وأن الاستراتيجيات المستخدمة تراعي تنوع قدرات الطلاب وخصائصهم، وأن المرشد العلمي يساعد الطالب في التغلب على مشكلاته البحثية. ومن وجهة نظر الطلاب: أن نظم التأجيل والحذف والانسحاب والتحويل معقدة، وأن البرامج تنمي قدرات الطالب على توظيف مهارات البحث في اكتساب المعرفة وتطويرها، وأن مقررات الدراسات العليا تتسم بالتكامل والتسلسل المنطقي فيما بينها، وأن استراتيجيات التدريس المتبعة تقليدية، وأن المرشد العلمي يساعد الطالب في التغلب على مشكلاته البحثية.

دراسة بركات (٢٠١٠): سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.

٢. التعرف على الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تبعا لمتغير الجنس.

٣. التعرف على الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.

٤. التعرف على الفروق الجوهرية بين توقعات الدارسين لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وكانت الأداة مقياس الفجوة لباراشورامان وزملائه.Parasuraman et. al مع تقنينه على البيئة الفلسطينية ، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: أظهر الدارسون تقويما موجبا غير دال

إحـصائيا فـي المجـالات الآتيـة علـى الترتيـب: المجـال الخـامس التعـاطف الاجتمـاعي، ثـم المجـال الثالـث: الاسـتجابة، ثـم المجـال الرابـع: الـسلامة والأمـن، كمـا أظهـرت الدراسـة تقويمـا سـالبا غيـر دال إحـصائيا فـي المجـالات الآتيـة علـى الترتيـب: الأول الجوانـب الماديـة الملموسـة، ثـم المجـال الثـاني: الاعتماديـة. كمـا بينـت الدراسـة عـدم وجـود فـروق دالـة إحـصائيا بـين ىتقـديرات الدارسـين المدركـة والمتوقعـة لمـستوى الخدمـة تُعـزى لمتغيـر الجـنس. كمـا بينـت الدراسـة عـدم وجـود فـروق دالـة إحـصائيا بـين ىتقـديرات الدارسـين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة تُعزى لمتغير التخصص.

دراسـة آرامبيـولا وهـل Arambewela& Hall (٢٠٠٦): هـدفت هـذه الدراسـة لمعرفة العلاقة بين مؤشرات الخدمة التي اقترحها باراسورامان وزملائه. (Parasuraman et. Al ١٩٨٨) عند طلاب الدراسـات العليـا الـدوليين مـن الـصين والهند وإندونيسيا وتايلند الذين يدرسون في خمس جامعات في ولاية فيكتوريا بأستراليا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت إلى نتائج منها :أن جميع المجالات كانت مهمة لجميع الطلاب. أشارت إجابات الطلاب الهنود إلى إبراز أهمية أكبر لجميع المجالات من الطلاب الآخرين. وكانت إجابات الطلاب الصينيون هي أقل من حيث الأهمية على جميع أبعاد جودة الخدمة. وقد كان بعد الملموسية هو الأعلى في الرضا العام لجميع الطلاب. كما كان بعد التعاطف هو أقل الأبعاد في الرضا لدى جميع الطلاب.

دراسة راسلي وزاده وإقبال RASLI, ARCHIZADEH & IQBAL (٢٠١٢)

وقد هدفت الدراسة لتحليل الفجوة بين المدركات والتوقعات في خدمة التعليم العالي في ماليزيا من وجهة نظر الطلاب الإيرانيين، ولمعرفة سبب تفضيلهم للجامعات في الشرق وخاصة ماليزيا عن الجامعات الغربية. كما هدفت لتقييم جودة الخدمة في بيئة جديدة على الطلاب (ماليزيا). وقد استخدم في البحث مقياس الفجوة بين

المـدركات والتوقعـات (SERVQUAL). وقـد تبـين مـن نتـائج الدراسـة أن كافـة أبعـاد المقيـاس كانـت سـلبية بدرجـة كبيـرة وقـد كـان أعلـى الأبعـاد التعـاطف (–٠,٦٨١)، ثـم الموثوقية (–٠,٦٧٣)، ثم الاسـتجابة (– ٠,٦٧٠) ثم الأمان (– ٠.٠ ٦١٢) وأخيرا الملموسـية (– ٠,٦٠١).وقد أوصت الدراسـة بضرورة الاهتمام بالطلاب الدوليين قبل أن يتوقف الطلاب عـن الدراسـة، أو يطلبـون التحـول إلـى كليـات أو جامعـات أخـرى، أو ينقلـون صـورة سـيئة عـن الجامعة.

دراسـة سلطان (٢٠١٢) Parves Sultan

هـدفت الدراسـة تطـوير نمـوذج متكامـل لجـودة الخدمـة فـي التعلـيم العـالي، وقـد اسـتخدم طـرق البحـث الكميـة والكيفيـة، وقـد جمعـت البيانـات مـن ثـلاث مجموعـات أجريـت فـي جامعـة كوينزلانـد الوسـطى بأسـتراليا، ثـم قـام الباحـث باختبـار النمـوذج باستخدام تقنيـة النمذجـة الهيكليـة المعادلـة علـى عينـة مـن ٥٢٨ طالبا. وقد توصلت إلى جملـة مـن النتـائج منهـا: أن معلومـات الاتـصالات التـسويقية أكثـر أهميـة مـن الخبـرات والتجـارب الـسابقة، وأهـم العقبـات جـودة الخدمـة تتمثـل فـي بعـد الثقـة والرضا والـصورة العامـة لمكـان الدراسـة. كما بينت الدراسـة صحة النمـوذج المقتـرح، ومعظـم مـسارات النموذج دالة إحصائيا.

دراسـة (الطـائي وقاسـم و الـوادي، ٢٠١٣): هـدفت الدراسـة إلى التعـرف علـى مـستوى جودة العملية التدريسية في الدراسـات العليا، وتحديد أبعاد جودة الخدمة الأكثر تأثيرا في الدراسـات العليا وتحليل أثر بعض العوامـل المـؤثرة علـى جـودة العمليـة التدريـسية. ومـن أهم نتائجها أن مستوى جودة الدراسـات العليا كان فـوق المتوسـط، وأن ٥٠% مـن أبعـاد الجـودة فقـط كانـت جودتهـا عاليـة وهـي: الأهليـة، والمعوليـة، والاسـتجابة، واللياقـة، والملموسـية، وبعـض الأبعـاد كـان أقـل مـن المتوسـط وهـي أبعـاد: الإتاحـة لأعـضاء هيئـة

التدريس، والأهلية العلمية والأهلية القانونية للطالب. كما أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباط معنوية بين جودة خدمة الدراسات العليا، والمتغيرات الفرعية الخمسة لجودة الخدمة، وأن أقوى المتغيرات تأثيرا في مستوى جودة الدراسات العليا كانت على التوالي: الموثوقية، الملموسية، الاستجابة. وأن متغير الأنظمة من الإدارة، ومتغير الأجهزة والمعدات من التسهيلات المادية، لها التأثير الأقوى على جودة الدراسات العليا.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تقويم جودة الدراسات العليا بصفة دورية، وإعداد خطط لتطوير الدراسات العليا بمختلف جوانبها بدء من الجوانب التي تحظى بتقويم متدني، والعمل على تطوير الدراسات العليا والارتقاء بمستوى جودتها من خلال عمليات التحسين المستمر.

دراسة الفيحان (٢٠٠٧): هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الخدمة التعليمية الجامعية العليا ممثلة ببرنامج الدكتوراه في إدارة الأعمال بجامعة بغداد من وجهة نظر الزبون (طالب الدكتوراه) في تلبية متطلباته الأساسية التي تعكس توقعاته من النظام التعليمي العالي، مقارنة بنظيره بقسم إدارة الأعمال بالجامعة المستنصرية. باستخدام تقنية QFD بإجراء مقابلات مع الطلبة المتميزين في البرنامج. ومن أهم نتائجه: أن خصائص جودة الخدمة التعليمية هي: استراتيجيات التدريس، والاهتمام بالتدريب والتطوير، ومنهج دراسي متجدد ومتطور، وأن قلة المخصصات المالية للبرنامج تؤثر سلبا على جودة الخدمة التعليمية، كما بينت الدراسة فعالية استخدام تقنية QFD في اكتساب المهارات في التحليل وإمكانية تقديم حلول فنية متميزة تسعى لتقديم أفضل الخدمات للزبون.

ومن أبرز توصياتها: زيادة جهود تحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة في برنامج الدكتوراه والاهتمام بتوقعات الطالب خاصة في توفير إدارة كفؤة وساندة، وتعزيز روح

الفريق، وتأسيس ثقافة مشتركة، والحصول على معرفة متخصصة متقدمة، وتنمية القدرات التحليلية، وتطوير المهارات الفردية والتفاعلية وأن تأخذ هذه المتطلبات الأولوية في تخطيط تحسين جودة الخدمة المقدمة للحصول على أفضل النتائج، وضرورة تخصيص الموارد المالية اللازمة وتوفير المناخ الملائم للحفاظ على خصائص الجودة الأكثر أهمية في تلبية متطلبات الطالب التي تشكل قدرات القسم ومصدر تمايزه التنافسي كادر تعليمي كفء، وأهمية تطوير معايير خاصة لمدخلات وجودة العملية التعليمية ومخرجاتها، وأهمية توفير آلية للتعاون العلمي (بحوث مشتركة، ودورات تدريب، وتبادل خبرات) مع الجامعات العالمية لتعزيز قدرات طلاب وأساتذة برنامج الدكتوراه.

دراسة كيري (٢٠١٢) ShpetimCerri:

هدفت الدراسة إلى تقييم جودة الخدمة في الجامعات الحكومية في ألبانيا باستخدام مقياس جودة الخدمة SERVQUAL التي تواجه تنافسية شرسة مع الجامعات الخاصة التي تركز على جودة الخدمة المقدمة للطلاب. والتعرف على توقعات الطلاب عن الخدمة التي يحصلون عليها في الجامعات الخاصة. قام البحث على خمس فرضيات هي:

١. يؤثر بُعد الملموسية على جودة الخدمة في التعليم العالي.

٢. يؤثر بُعد الموثوقية على جودة الخدمة في التعليم العالي.

٣. يؤثر بُعد الاستجابة على جودة الخدمة في التعليم العالي.

٤. يؤثر بُعد الأمان على جودة الخدمة في التعليم العالي.

٥. يؤثر بُعد التعاطف على جودة الخدمة في التعليم العالي.

وقد أكدت نتائج الدراسة صحة الفرضيات الخمس وتم تدعيمها بشكل كامل.كما أكدت نتائجها فاعلية استخدام مقياس جودة الخدمة SERVQUAL في التعليم بما في ذلك التعليم العالي.

وخرجت بجملة من التوصيات منها: ضرورة تحديد جوانب الخدمة التي يقوم بها الإداريون والأكاديميون، وتركيز التحسين على الجوانب التي تحتاج إلى ذلك، ووضوح أهداف الخدمة للموظفين المباشرين للخدمة للطلاب ومراقبتهم، وضرورة الفهم الدقيق لتوقعات العملاء في جودة الخدمة، وماذا يريدون وكيف.

دراسة الحدابي، و قشوة (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة جامعة عمران باليمن من وجهة نظر طلاب الأقسام العلمية (فيزياء وكيمياء وأحياء). استخدم الباحثان استبانة مكونة من تسعة محاور: (المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية.

ومن أهم نتائجها: أن مستوى جودة الخدمة التعليمية دون المستوى المطلوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، وأوصت بالعمل على الارتقاء بمستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب في جميع الجوانب ولاسيما التي

كانت أكثر تدنياً من وجهة نظر الطلاب، وضرورة تكرار قياس مستوى جودة الخدمة بين الحين والآخر للوقوف على مدى التحسن في تقديمها.

دراسة حسن، وأحمد (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمة التعليمية والاستشارات، وتقييمها، والتعرف على الاستثمار في البحث والتطوير في جامعة الموصل، والتعرف على قدرة الجامعة في تطوير رأس المال البشري والتنظيمي والمعرفي. تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا (مرحلة البحث) وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام. ومن أهم نتائجها: أن للجامعة اهتماما بأبعاد الجودة وأبرزها بعد الملموسية، وأن لها اهتمام بالإبداع لكنه عملية ليست منظمة ومؤسسية وإنما جهود فردية من بعض أعضاء هيئة التدريس، وأن رأس المال البشري يحتل مكانة بارزة في الجامعة لوجود كادر متميز من أعضاء هيئة التدريس. ومن أهم توصياتها: توجيه الأكاديميين بتكثيف جهودهم البحثية في مجال الإدارة الاستراتيجية، وضرورة تدريب الكوادر الإدارية لاستخدام أدوات تقويم وتحسين الجودة.

دراسة جبار (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى قراءة مقياس جودة أنظمة المعلومات بالاعتماد على الفجوة بين التوقعات والمدركات ومتابعة تطوره، وتطويع المقياس لمعرفة جودة خدمة المعلومات في الجامعة، وتزويد المختصين بأنظمة المعلومات بالمعرفة اللازمة لاستخدام أداة القياس للتقييم الدوري للخدمة المقدمة للزبائن، وتشجيع العاملين في نظم المعلومات على المبادرة في استقراء توقعات الزبائن. ومن أهم نتائجها: أن الزبائن يرون في الجوانب السلوكية المتمثلة في فن التحاور والتفاوض ومعاملة الجمهور نقاط قوة في جودة خدمة المعلومات التي تقدمها الجامعة، وأن الخدمة الفعلية محل خلاف أكبر بالمقارنة مع الخدمة المتوقعة. كما بينت الدراسة وجود فجوة بين توقعات الزبائن ومدركاتهم للأداء الفعلي. وأن الخدمة المقدمة والمتوقعة تسير في اتجاه واحد مما يزيد فرص التحسين. ومن أهم توصياتها: إقناع إدارة المعلومات في الجامعة بأن جودة خدمة المعلومات سلسلة متصلة وأن قوتها

تقـاس بأضـعف حلقاتهـا، وضـرورة توصـيل رسـالة للطـلاب بـأن تحـسين جـودة خدمـة المعلومات عملية مستمرة، وإكساب العاملين بالمهارات السلوكية اللازمـة (فـن الحـوار والتفاوض واستقبال الطلاب)، وصياغة اسـتراتيجية تعتمد التطوير الدائم لخدمـة جـودة المعلومات. معالجة الخلل في بعدي الاستجابة والاعتمادية.

دراسـة الحسـنية (٢٠٠٩) هدفت الدراسـة إلى قياس مدى رِضا طلاب كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن أدائها ، واستكشاف المجالات التي حققت فيها الكلية درجات رِضا جيدة أو مقبولة أو ضعيفة، والمساهمة بنشر ثقافة التركيز على سد حاجات الطلاب، وقد اُستخدمت الاستبانة كأداة للبحث مكونة من عشرة محاور: الرسالة والمهام والأهداف، والأداء الإداري، وأداء أعضاء هيئة التدريس، وأداء الطلاب والخدمات المقدمة لهم، والعمليات التعليمية، والبحث العلمي، والحياة الجامعية، والمباني والمرافق والتجهيزات، والخدمات المكتبية، وتوزيع الموارد والنفقات وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٩٠ طالباً وطالبة من السنوات الأربع والدراسات العليا.

ومن أهم نتائجها أن المستوى العام للرضا عن المجالات العشرة المدروسة كان يتراوح بين الجيد في مجال أداء أعضاء الهيئة التدريسية بمتوسط (٣,١٨ من ٥)، ومقبول في مجال البحث العلمي بمتوسط (٢,٥٧ من ٥)،وضعيف في باقي المجالات ،كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الديموغرافية والدراسية.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

باستعراض الدراسات السابقة يتبين تركيز كثير منها على ربط جودة التعليم العالي برضا الطالب، كما تبين من هذه الدراسات اتساع استخدام مقياس جودة الخدمة (SERVQUAL) في التعليم العالي في كثير من البلدان، والتوافق على الثقة بالمقياس ودقة نتائجه.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

نظرا لأن المعلومات التي يحتاجها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة موجودة في أذهان الطلاب والطالبات ؛ فإن المنهج المناسب لجمع المعلومات هو المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الماجستير في مساري التربية الإسلامية، وأصول التربية في المستويات: الثاني، والثالث، والرابع (تم استبعاد المستوى الأول نظرا لقلة خبرتهم في التعامل مع القسم، وما يوفره لطلابه)، وعددهم (٢٤٣) طالبا وطالبة. ونظرا لمحدودية عددهم ؛ ولاحتياج الباحث توزيع المقياس على مرحلتين: المرحلة الأولى: مايتوقعه الطلاب من خدمات يفترض أنها تُحقق لهم، والمرحلة الثانية مايدركه الطلاب من خدمات مقدمة فعلا لهم ؛ فقد قام الباحث بتوزيع المقياس على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١) يبين عدد نسخ المقياس الموزعة والمسترجعة

		التربية الإسلامية				أصول التربية			
		الجولة الأولى		الجولة الثانية		الجولة الأولى		الجولة الثانية	
		الموزعة	الراجعة	الموزعة	الراجعة	الموزعة	الراجعة	الموزعة	الراجعة
مسائي	طلاب	٣٤	٢٢	٣٤	٢٨	٤٣	٣٥	٤٣	٤١
	طالبات	٤١	٢٢	٤١	٣٢	٥٩	٤٧	٥٩	٤٨
صباحي	طلاب	٢	٢	٦	٦	٢	٢	٦	٦
	طالبات	٣٠	٢١	٣٠	٢٩	٢٨	٢٤	٢٨	٢٦
مجموع		١٠٧	٦٧	١٠٧	٩١	١٣٦	١٠٢	١٣٦	١٢١
الموزعة في الجولة الأولى		٢٤٣	العائدة في الجولة الأولى					١٦٩	%٧٠
الموزعة في الجولة الثانية		٢٤٣	العائدة في الجولة ا الثانية					٢١٢	%٨٧

ونظرا لاختلاف العائد في الجولة الأولى عن الثانية، ولتعذر إجراء التحليل الإحصائي والمقارنة مع اختلاف العدد فقد تم حذف ٤٣ نسخة من العائد في الجولة الثانية ؛ حتى يتساوى مع عدد العائد من الجولة الأولى (١٦٩)، وقد تم اختيار النسخ المستبعدة عشوائيا.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث في جمع المعلومات مقياس الفجوة بين الخدمة المتوقعة والخدمة المدركة الذي أعده باراشورامان وزملائه (Parasuraman & Others, ١٩٨٨) والمعروف اختصارا بـ (SERVQUAL) اختصار لكلمتي الخدمة(Service) ، والجودة (Quality)، وهو مقياس مصمم أساسا لقياس مدى رضا المستهلك في قطاعي الانتاج والخدمة، ومن ثَم تطور استخدامه إلى الخدمات الصحية، ثم طُوِّر وشاع استخدامه في الدراسات التربوية.

وتتمثل الفجوة في هذا المقياس في (٢٢) عبارة مقسمة إلى خمس فجوات متتابعة متمثلة في الأبعاد الخمسة التي يشتمل عليها المقياس:

١. بُعد الملموسية (Tangible): ويقيس حداثة الشكل والاهتمام بمظاهر الخدمة المقدمة.

٢. بُعد الدقة (Reliability): ويقيس صحة المعلومات والبيانات المقدمة وتحري الموضوعية

٣. بُعد الاستجابة (Responsiveness) : ويقيس تقديم الخدمة في وقتها المناسب، وسرعة التفاعل مع المستفيد، واستعداد العاملين في تقديم الخدمة فور طلبها.

٤. بُعد الطمأنينة (Assurance): ويقيس ثقة المستفيد بالمؤسسة، وشعوره بالتقبل، وتوفير درجة عالية من الارتياح والأمان والسلامة، وتقديم الخدمة بدون أخطاء.

٥. بُعد التعاطف (Empathy): ويقيس درجة الاهتمام بشخص المستفيد، وتفهم مشاعره واحتياجاته، واحترامه، وإظهار الرغبة في خدمته.

تقنين المقياس:

١. حرص الباحث على المحافظة على مضمون المقياس، والالتزام بأبعاده، وعباراته.

٢. قام الباحث باختيار عبارات ذات طابع تربوي، وتكون قريبة جدا في مضمونها من عبارات المقياس الأساسية على أن تعبر عن الخدمة المقدمة من قسم أصول التربية بكلية العلوم الاجتماعية لطلاب وطالبات الماجستير الدارسين فيه.

٣. قام الباحث بعرض المقياس على ١١ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في القسم تتوفر فيهم الخبرة في تحكيم مثل هذه الأداة، والخبرة في طبيعة عمل القسم وإمكاناته، وعلاقته بالطلاب.

٤. قام الباحث بتعديل العبارات التي اتفق عليها أكثر من محكم ليظهر المقياس بصورته النهائية.

الصدق والثبات:

قام الباحث من التأكد من صدق المقياس وثباته في الإجراءات التالية:

أولا: صدق المقياس. تم التأكد من الصدق ببعديه الصدق الظاهري، وصدق المضمون :

الصدق الظاهري:

من خلال تطبيق مقياس تم استخدامه في كثير من الدراسات. كما قام الباحث بتقنينه ثم عرضه على (١١) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بقسم أصول التربية (ملحق بالبحث قائمة بأسمائهم ودرجاتهم العلمية) ثم مراجعته وتعديل العبارات التي اتفق اثنان من المحكمين عليه. حتى ظهر بصورته النهائية

صدق الاتساق الداخلي:

لتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه نقوم بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

الفترة بين توزيع الجولة الأولى والجولة الثانية للاستبانة: كان الفارق الزمني بين الجولتين الأولى والثانية ٢٨ يوما، وهي مدة كافية لعدم تأثر إجابات الطلاب في الفترتين وكان ذلك في آخر الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات

المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	
	الجولة الأولى	الجولة الثانية
	بعد الملموسية	
١	**٠،٧٠١	**٠،٨٣٠
٢	**٠،٨٥٩	**٠،٨٦٨
٣	**٠،٤٣٦	**٠،٤٢٨
٤	**٠،٨٢٠	**٠،٨١٣
	بعد الدقة	
٥	**٠،٦٧٨	**٠،٧٢١

م	معامل الارتباط	
	الجولة الأولى	الجولة الثانية
٦	**٠,٧٨٣	**٠,٦٧٠
٧	**٠,٧٥٨	**٠,٨٨٢
٨	**٠,٦٤٢	**٠,٦٥٥
٩	**٠,٧١٨	**٠,٧٠٣
بعد الاستجابة		
١٠	**٠,٦٩٦	**٠,٦٠٠
١١	**٠,٤٣٩	**٠,٥٦٩
١٢	**٠,٧٨٠	**٠,٧١٨
١٣	**٠,٨٠٨	**٠,٦٦٥
بعد الطمأنينة		
١٤	**٠,٧٦٦	**٠,٧٦٨
١٥	**٠,٨٥٢	**٠,٦٧٢
١٦	**٠,٨٥٦	**٠٧٤٥
بعد التعاطف		
١٧	**٠,٦٣٩	**٠,٦٢٢
١٨	**٠,٧٠٢	**٠,٧٨٣
١٩	**٠,٥٦٥	**٠,٧٥٩
٢٠	**٠,٤٨٣	**٠,٧٧٠
٢١	**٠,٧٣٤	**٠,٧٧٧
٢٢	**٠,٧٠٩	**٠,٨٤١

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد.

ثبات أداة الدارسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول رقم (٣) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء المقياس.

الجدول (٣) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات	
	الجولة الأولى	الجولة الثانية
بعد الملموسية	٠,٦٩٧	٠,٧٤٥
بعد الدقة	٠,٧٦٢	٠,٧١٠
بعد الاستجابة	٠,٦٤٢	٠,٦٨٣
بعد الطمأنينة	٠,٧٦٣	٠,٦٩٥
بعد التعاطف	٠,٦٩٥	٠,٨٥٤
كامل الاستبانة	٠,٨٦٩	٠,٨٩٣

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

عرض النتائج :

توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، وهي مرتبة حسب أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم من قسم أصول التربية ؟

الجدول رقم (٤) المتوسط الموزون لأبعاد الخدمة كما يراها الطلاب والطالبات:

م	الأبعاد	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T	الترتيب
١	بعد الاستجابة	٤,٤٩	٣,٤٣	١,٠٦	-١٥,٣٠*	١
٢	بعد التعاطف	٤,٦١	٣,٥٦	١,٠٥	-١٦,٤٥*	٢
٣	بعد الطمأنينة	٤,٤٥	٣,٤٣	١,٠٢	-١٢,١٢*	٣
٤	بعد الملموسية	٤,٢٩	٣,٢٩	١	-١٢,٣٨*	٤
٥	بعد الدقة	٤,٤٤	٣,٧٩	٠,٦٥	-٩,٤٠*	٥
متوسط الأبعاد		٤,٤٧	٣,٥٢	٠,٩٥	-١٧,٥٥*	

(*) دالة عند ٠,٠٥

من الجدول السابق يتبين أن :

بالنسبة للجودة المتوقعة:

١. فقد حقق بعد التعاطف أعلى متوسط (٤,٦١)، وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة ؛ فالطالب يأمل أن يكون أعضاء هيئة التدريس والموظفين في القسم لهم نزعة تعاطف مع الطلاب.

٢. تلاه بعد الاستجابة (٤,٤٩) ثم بعد الطمأنينة (٤,٤٥)، ثم بعد الدقة (٤,٤٤) ؛ فالطالب قد يتوقع أن هذا البُعد يسبب له مزيد من الأعباء، وأخيرا الملموسية (٤,٢٩) ؛ فالطالب في هذه المرحلة ليس بحاجة كبيرة للتحفيز الخارجي على الدراسة والعطاء ؛ لأن تحفيزه الداخلي كافٍ لدفعه للاستمرار في الدراسة.

- **أما بالنسبة للجودة المدركة:** فقد جاء بُعد الدقة في الترتيب الأول بمتوسط (٣,٧٩)، ثم تلاه بُعد التعاطف (٣,٥٦)، ثم بُعدي الاستجابة والطمأنينة بمتوسط (٣,٤٣)، وأخيرا بُعد الملموسية بمتوسط (٣,٢٩).

- **أما بالنسبة للفجوة بين الجودة المتوقعة والجودة المدركة :** فقد كانت أكبر فجوة في بعد الاستجابة ومقدارها (١,٠٦)، ثم تلاها بُعد التعاطف (١,٠٥)، ثم بعد الطمأنينة (١,٠٢)، ثم بعد الملموسية (١)، وأخيرا بعد الدقة (٠,٦٥).

وتفصيل الفروق في الأبعاد والعبارات المندرجة تحتها فهي كالتالي:

الجدول رقم (٥) بُعد الملموسية

م	العبارة	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T
١	توفر المرافق الخدمية التي يحتاجها الطالب (مصلى / قرطاسية..).	٤,١٣	٢,٦٤	١,٤٩	–١٢,١٣*
٢	المباني مناسبة للعملية التعليمية.	٤,٢٥	٣,١٨	١,٠٧	–٨,٨٠*
٣	مظهر الأساتذة والموظفون مرتب ونظيف	٤,٤٠	٤,٤٢	–٠,٠٢	٠,٢٧٠
٤	تحتوي القاعات الدراسية على وسائل وأجهزة تعليم مناسبة	٤,٤١	٢,٩٥	١,٤٦	–١١,٩٧*
	متوسط بعد الملموسية	٤,٢٩	٣,٢٩	١	–١٢,٣٨*

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول :

وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في ثلاث عبارات هي: توفر المرافق الخدمية التي يحتاجها الطالب (مصلى / قرطاسية..)،. والمباني مناسبة للعملية التعليمية، و تحتوي القاعات الدراسية على وسائل وأجهزة تعليم مناسبة، وفيما يلي توضيح ذلك :

١. **توفر المرافق الخدمية التي يحتاجها الطالب (مصلى / قرطاسية..):** جاءت هذه العبارة أول ترتيب عبارات هذا البعد، يتوفر في الجامعة جامع خادم الحرمين الشريفين ؛ ولكن لتوسطه بين الكليات، ولتداخل أوقات الصلاة (خاصة صلاتي المغرب والعشاء) مع أوقات المحاضرات فإن كثير من الطلاب يرغبون في توفير مصلى مناسب داخل الكلية،

كما تتوفر خدمات التغذية وخدمات القرطاسـية وتـصوير المسـتندات، لكنها أقـل من أن تفـي بحاجـة الطلاب مما ينتج عنه زحـام وهدر للوقت ؛ فكثير من الطلاب يحـضرون ما يحتاجونه من تغذية (القهوة والشاي من منازلهم).

٢. **تحتوي القاعات الدراسية على وسائل وأجهزة تعليم مناسـبة:** تولي الجامعة الأجهـزة ووسـائل وتقنيات التعليم اهتماما كبيرا، لكن أحيانا تـوفر الأجهـزة دون أن يصاحبها تدريب على استخدامها، أو تعريف بخصائصها وميزاتها. مما يفقد هذه الأجهزة كثيرا من فائدتها.

٣. **مناسبة المباني للعملية التعليمية:** تمتلك الجامعة العديد من المباني والمرافق، لكن نظرا لتباعد هذه المرافق وكثرة أعداد الطلاب فإن مشكلة المواصلات وخدمات النقل داخل الجامعة تسبب إزعاجا وإخلالا بمواعيد محاضرات الطلاب.

الجدول رقم (٦) بُعد الدقة

م	العبارة	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T
١	تطبيق الخطة الدراسية لكل المقررات بشكل دقيق.	٤,٢٤	٣,٧٣	٠,٥١	–٤,٩٨*
٢	المقررات ذات أهمية تطبيقية.	٤,٥٢	٣,٤٨	١,٠٤	–١٠,٢٠*
٣	لدى الأساتذة القدرة العلمية على إفادة الطلاب.	٤,٦٨	٣,٨٩	٠,٧٩	–٩,٦٨*
٤	الأساتذة ملتزمون بأوقات المحاضرات.	٤,٥٤	٤,٤٤	٠,١٠	–١,٢٣
٥	يقيّم الأساتذة أداء الطلاب بدقة.	٤,٢٦	٣,٤٦	٠,٨٠	–٧,٢٢*
	متوسط بُعد الدقة	٤,٤٤	٣,٧٩	٠,٦٥	–٩,٤٠*

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في أربع عبارات هي:

تطبيق الخطة الدراسية لكل المقررات بشكل دقيق، والمقررات ذات أهمية تطبيقية، ولدى الأساتذة القدرة العلمية على إفادة الطلاب، يقيّم الأساتذة أداء الطلاب بدقة.

١. جاءت الفجوة في عبارة: **المقررات ذات أهمية تطبيقية** في المرتبة الأولى (١,٠٤)؛ فالطلاب يرون أن هناك سيطرة للجانب المعرفي النظري على الجانب التطبيقي في كثير من المقررات.

٢. وجاءت بعدها عبارة: **يقيّم الأساتذة أداء الطلاب بدقة** بفجوة قدرها (٠,٨٠) فكثير من الطلاب يعتقدون أنهم يستحقون درجات تحصيلية أكثر مما يعطون.

الجدول رقم (٧) بُعد الاستجابة

م	العبارة	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T
١	الجداول الدراسية وأوقات ومكان الدراسة تعلن في وقتها المناسب.	٤,٦٤	٣,٧١	٠,٩٣	-٨,٤٦*
٢	الدراسة جادة طوال فترة الدراسة.	٤,٤٧	٤,٤٨	-٠,٠١	٣,٣٦*
٣	لدى القسم قنوات تواصل مع الطلاب للإجابة على استفساراتهم.	٤,٥٧	٢,٧٧	١,٨٠	-١٥,٥٣*
٤	النظر في شكاوى الطلاب بجدية.	٤,٦٠	٢,٨٠	١,٨٠	-١٦,٥٧*
	متوسط بُعد الاستجابة	٤,٤٩	٣,٤٣	١,٠٦	-١٥,٣٠*

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول :

وجود فجوة دالة إحصائيا في جميع عبارات هذا البُعد.

١. جاءت عبارة: **لدى القسم قنوات تواصل مع الطلاب للإجابة على استفساراتهم** كأعلى فجوة في هذا البُعد وفي المقياس بشكل عام أيضا (١,٨٠). فالطلاب يحتاجون مزيد من فتح قنوات لتواصل القسم معهم.

٢. واتفقت معها في مقدار الفجوة عبارة: **النظر في شكاوى الطلاب بجدية** ، فالطلاب لهم حاجات ورغبات واستفسارات وشكاوى ويعتقدون أن من حقهم أن ينظر في شكاواهم ودعاواهم.

الجدول رقم (٨) بُعد الطمأنينة

م	العبارة	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T
١	يتفهم الأساتذة ظروف الطلاب المؤثرة على دراستهم.	٤،٤٩	٣،٣٣	١،١٦	–١٠،٥٢*
٢	اللوائح والأنظمة تطبق بشكل دقيق.	٤،٣٢	٣،٦٣	٠،٦٩	–٦،٨١*
٣	التعامل مع الطلاب بشفافية.	٤،٥٧	٣،٣٦	١،٢١	–١١،٥٧*
	متوسط بُعد الطمأنينة	٤،٤٥	٣،٤٣	١،٠٢	–١٢،١٢*

(*) دالة عند ٠،٠٥

يتبين من الجدول وجود فجوات دالة إحصائيا في جميع عبارات هذا البُعد. وفيما يلي توضيح ذلك :

١. جاءت عبارة **التعامل مع الطلاب بشفافية** في المرتبة الأولى في مقدار الفجوة (١،٢١) فالطلاب يرون أن من حقهم إعطاء مزيد من الشفافية في العمل سواء في توزيع الموضوعات أو التكاليف ومواعيد تسليمها، أو توزيع الدرجات.

٢. وبعدها جاءت عبارة: **يتفهم الأساتذة ظروف الطلاب المؤثرة على دراستهم** ، ومقدار الفجوة بين المتوسطين (١،١٦). يرى كثير من الطلاب أن لديهم ظروفا متنوعة تستحق المراعاة وتؤثر على دراستهم وتحصيلهم.

الجدول رقم (٩) بُعد التعاطف

م	العبارة	متوسط الخدمة المتوقعة	متوسط الخدمة المدركة	الفجوة	قيمة T
١	علاقة الأساتذة بالطلاب تقوم على التقدير والاحترام.	٤,٧٧	٤,٣٢	−٠,٤٥	−٥,٧٦
٢	مصلحة الطلاب في مقدمة اهتمامات القسم.	٤,٦١	٣,٣٨	−١,٢٣	−١٢,٧١
٣	أوقات الدراسة مناسبة للطلاب.	٤,٦١	٤,١٠	−٠,٥١	−٥,٦٢*
٤	المرشد العلمي يقدم المشورة الكافية للطلاب.	٤,٥٥	٣,٠١	−١,٥٤	−١٣,١٥*
٥	أعضاء هيئة التدريس يقدمون الدعم والتشجيع للطلاب.	٤,٥٧	٣,٥٠	−١,٠٧	−١١,٠٤*
٦	المعلومات التي يحتاجها في دراستهم الطلاب توفر لهم بسهولة.	٤,٦١	٣,٠٩	−١,٥٢	−١٥,٣١*
	متوسط بُعد التعاطف	٤,٦١	٣,٥٦	−١,٠٥	−١٦,٤٥*

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول وجود فجوات دالة إحصائيا في جميع عبارات هذا البُعد. عامة الطلاب والطالبات يرون أن هذا البعد يحتاج إلى مزيد من الاهتمام فبالرغم من نضجهم واكتمال قدراتهم ويحتمل أن سبب القصور في هذا الجانب زيادة الأعباء على إدارة القسم وكذلك أعضاء هيئة التدريس ، ولكون الطلاب في مرحلة دراسية متقدمة قد يتوقع أن حاجتهم للتعاطف قليلة.

١. جاءت في المرتبة الأولى في مقدار الفجوة: **المرشد العلمي يقدم المشورة الكافية** للطلاب (− ١,٥٤) ؛ فالطالب بحاجة إلى مرشد علمي يتواصل معه يقدم له النصائح والتوجيهات، والمعلومات التي يحتاجها.

٢. وبعدها عبارة: **المعلومات التي يحتاجها الطلاب في دراستهم توفر لهم بسهولة** بفجوة قدرها (-١,٥٢). فالطالب بحاجة إلى كثير من المعلومات واللوائح والأنظمة عن الدراسة وعن الخدمات التي تقدمها له الجامعة، وكافة حقوقه وواجباته.

٣. ثم عبارة: **مصلحة الطلاب في مقدمة اهتمامات القسم** بفجوة قدرها (-١,٢٣)، يرى الطلاب أنهم من أهم محاور العملية التعليمية في الجامعة ومن حقهم أن يحظون بمزيد من الاهتمام في القسم.

السؤال الثاني: ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم من قسم أصول التربية تعزى لمتغير نوع الدراسة (صباحي / مسائي) ؟

- اختبار (T) لمعرفة الفروق الإحصائية بحسب متغير نظام الدراسة:

جدول (١٠) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير نظام الدراسة من خلال حساب الفجوة

الأبعاد	نوع الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
بعد الملموسية	صباحي	٠,٥٥٠	٠,٨٥٢	١٨٢	٣,٧٠٧-	٠,٠٠*
	مسائي	١,١٨	١,١٣			
بعد الدقة	صباحي	٠,٩٦٦	٠,٨٩٤	١٨٢	٣,٠٠١	٠,٠٠٣*
	مسائي	٠,٥٢٠	٠,٩٢٩			
بعد الاستجابة	صباحي	١,١٣	٠,٨٥٣	١٨٢	٠,٧٧٧	٠,٤٣٨
	مسائي	١,٠٢	٠,٩٦٨			
بعد الطمأنينة	صباحي	١,١١	١,٠٣	١٨٢	٠,٧١٣	٠,٤٧٧
	مسائي	٠,٩٧٩	١,١٧			
بعد التعاطف	صباحي	١,١٤	٠,٨٠٨	١٨٢	٠,٩٠١	٠,٣٦٩
	مسائي	١,٠١٥	٠,٨٩١			
مجموع الأبعاد	صباحي	٠,٩٨٩	٠,٦٥٢	١٨٢	٠,٥٠٤	٠,٦١٥
	مسائي	٠,٩٣٠	٠,٧٦١			

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة **في بعد الملموسية لصالح نظام الدراسة المسائي**، حيث بلغ معامل T (– ٣,٧٠٧) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥). ربما يعود ذلك لأن الطالبات في الفترة المسائية يدرسن في مبنى مؤقت مستأجر (مركز النفل) ولا تتوفر فيه الخدمات الكافية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة **في بعد الدقة** لصالح **نظام الدراسة الصباحي**، حيث بلغ معامل T (٣,٠٠١) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٠٠٣) وهو أصغر من (٠,٠٥). ولعل سبب ذلك يعود لكون النظام المسائي عمل أضافي برسوم على الطلاب، وتتعدد جهات الإشراف عليه فيكون اكثر انضباطية (كلية العلوم الاجتماعية، وعمادة خدمة المجتمع).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في **بعد الاستجابة**، حيث بلغ معامل T (٠,٧٧٧) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٤٣٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة **في بعد الطمأنينة**، حيث بلغ معامل T (٠,٧١٣) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٤٧٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة **في بعد التعاطف**، حيث بلغ معامل T (٠,٩٠١) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٣٦٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في مجموع الأبعاد، حيث بلغ معامل T (٠,٥٠٤) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٦١٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

السؤال الثالث: ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم من قسم أصول التربية تعزى لمتغير التخصص (التربية الإسلامية / أصول التربية)؟

جدول (١١) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص من خلال حساب الفجوة

الأبعاد	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
بعد الملموسية	التربية الإسلامية	٠,٨٥٠	١,٠١	١٨٢	١,٤٨٨-	٠,١٣٩
	أصول التربية	١,٠٩	١,١٤			
بعد الدقة	التربية الإسلامية	٠,٧٧٥	٠,٩٦٩	١٨٢	١,٤٣٩	٠,١٥٢
	أصول التربية	٠,٥٧١	٠,٩١٤			
بعد الاستجابة	التربية الإسلامية	١,٠٢	٠,٨٩١	١٨٢	٠,٣٢٤-	٠,٧٤٦
	أصول التربية	١,٠٧	٠,٩٦٦			
بعد الطمأنينة	التربية الإسلامية	١,٠١	١,٢٢	١٨٢	٠,٠٤٠-	٠,٩٦٨
	أصول التربية	١,٠٢	١,٠٨			
بعد التعاطف	التربية الإسلامية	١,١٢	٠,٩٣٧	١٨٢	٠,٩٣٧	٠,٣٥٠
	أصول التربية	١,٠٠٤	٠,٨٢٠			
مجموع الأبعاد	التربية الإسلامية	٠,٩٦٣	٠,٧٢٣	١٨٢	٠,٢٣٣	٠,٨١٦
	أصول التربية	٠,٩٣٧	٠,٧٤٠			

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١١) ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الملموسية، حيث بلغ معامل T (– ١,٤٨٨) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,١٣٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الدقة، حيث بلغ معامل T (١,٤٣٩) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,١٥٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الاستجابة، حيث بلغ معامل T (– ٠,٣٢٤) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٧٤٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الطمأنينة، حيث بلغ معامل T (– ٠,٠٤٠) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٩٦٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد التعاطف، حيث بلغ معامل T (٠,٩٣٧) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٣٥٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في مجموع الأبعاد، حيث بلغ معامل T (٠,٢٣٣) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٨١٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية ؛ لكون البرنامجين (أصول التربية والتربية الإسلامية) ينتميان لقسم واحد، والأساتذة في القسم يدرسون لكلا البرنامجين، ويشترك البرنامجين في ٥٠% من المقررات (مقررات المستوى الأولى والثاني.

السؤال الرابع: ما الفروق بين ما يدركه الطلاب وما يتوقعونه في أبعاد الخدمة المقدمة لهم من قسم أصول التربية تعزى لمتغير الجنس (طلاب / طالبات) ؟

جدول (١٢) يوضح اختبار (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير الجنس من خلال حساب الفجوة

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
بعد الملموسية	طلاب	٠,٧٨١	١,٠٠٢	١٨٢	-٢,١٩٥	٠,٠٢٩*
	طالبات	١,١٤	١,١٣			
بعد الدقة	طلاب	٠,٨٣٨	٠,٨٣٤	١٨٢	٢,١٩٧	٠,٠٢٤*
	طالبات	٠,٥٣٠	٠,٩٨٥			
بعد الاستجابة	طلاب	١,١٥	٠,٩١٣	١٨٢	١,١٧٠	٠,٢٤٣
	طالبات	٠,٩٩١	٠,٩٤٧			
بعد الطمأنينة	طلاب	١,٠٠٩	١,٠٧	١٨٢	-٠,٠٨٤	٠,٩٣٣
	طالبات	١,٠٢	١,١٨			
بعد التعاطف	طلاب	١,٠٤	٠,٨٨٨	١٨٢	-٠,٠٧٨	٠,٩٣٨
	طالبات	١,٠٥	٠,٨٥٨			
مجموع الأبعاد	طلاب	٠,٩٦٥	٠,٧٣١	١٨٢	٠,٢٧١	٠,٧٨٧
	طالبات	٠,٩٣٥	٠,٧٣٥			

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في **بعد الملموسية** لصالح الطالبات، حيث بلغ معامل T (- ٢,١٩٥) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٠٢٩) وهو أصغر من (٠,٠٥). نظرا لكون طالبات الفترة المسائية يدرسن

في مركز خارج الجامعة (مركز النفل) وهو مبنى مؤقت ومستأجر وهو مبنى غير مهيأ تماما للدراسات العليا وهن أكثر عددا من طالبات الفترة الصباحية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في **بعد الدقة** لصالح الطلاب، حيث بلغ معامل T (٢,١٩٧) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٠٢٤) وهو أصغر من (٠,٠٥). يبدو أن هذه النتيجة ترتبط بوجهة الضبط فالطالبات في الغالب وجهة الضبط تكون داخلية بمعنى أنها تلقي اللوم على نفسها أكثر من لوم الأساتذة في حال لم تكن النتيجة مرضية، أما الطلاب فيميلون لكون جهة الضبط خارجية ففي حال الإخفاق أو عدم الحصول على نتيجة مرضية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الاستجابة، حيث بلغ معامل T (١,١٧٠) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٢٤٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد الطمأنينة، حيث بلغ معامل T (– ٠,٠٨٤) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٩٣٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في بعد التعاطف، حيث بلغ معامل T (– ٠,٧٨) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٩٣٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في مجموع الأبعاد، حيث بلغ معامل T (٠,٢٧١) عند درجة حرية (١٨٢) ومستوى دلالة (٠,٧٨٧) وهو أكبر من (٠,٠٥).

* * *

التوصيات والمقترحات :

التوصيات:

١. إعطاء مزيد من الاهتمام في بعدي الاستجابة والتعاطف ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على أن أكبر فجوة بين الخدمة المتوقعة والمدركة كانت في هذين البعدين.

٢. الاهتمام بتوفير المرافق الخدمية كالمصلى والقرطاسية والتغذية ؛ وذلك استنادا للنتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة توفر المرافق الخدمية التي يحتاجها الطالب.

٣. صيانة الأجهزة التعليمية الموجودة في القاعات الدراسية، والتدريب عليها ؛ وذلك استنادا للنتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة تحتوي القاعات الدراسية على وسائل وأجهزة تعليم مناسبة.

٤. إيجاد حلول سريعة وعاجلة لمشكلة المواصلات داخل الجامعة التي تؤرق الطلاب، وتؤثر على سير العملية التعليمية ؛ وذلك استنادا للنتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة ١,٨. مناسبة المباني للعملية التعليمية.

٥. مراجعة المقررات الدراسية انطلاقا من مبدأ الاهتمام بالجانب التطبيقي، بحيث تبرز التدريب على المهارات والقيم والمشكلات التي يتطلبها الميدان التربوي ؛ وذلك استنادا للنتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة المقررات ذات أهمية تطبيقية.

٦. أن تكون عملية تقويم أداء الطلاب دقيقة وواضحة ليعرف الطالب نقاط القوة ونقاط الضعف عنده ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة يقيّم الأساتذة أداء الطلاب بدقة .

٧. الاهتمام بتواصل القسم مع الطلاب للإجابة عن استفساراتهم وتساؤلاتهم ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة لدى القسم قنوات تواصل مع الطلاب للإجابة على استفساراتهم.

٨. تشكيل لجنة في القسم للنظر في شكاوى الطلاب والرد عليها ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة النظر في شكاوى الطلاب بجدية.

٩. التعامل مع الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالقسم بدرجة عالية من الشفافية والوضوح ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة التعامل مع الطلاب بشفافية.

١٠. إعطاء الطلاب فرصة لعرض مشكلاتهم وتفهمها، وإظهار التعاطف معهم، ومعاملتهم بروح أبوية ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة يتفهم الأساتذة ظروف الطلاب المؤثرة على دراستهم.

١١. أن يعين مرشد علمي لكل طالب من بداية قبوله يكون مرجعا ومستشارا له لتوعيته بالإجراءات المطلوبة منه ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة المرشد العلمي يقدم المشورة الكافية.

١٢. إعداد ملف ورقي أو إلكتروني يحتوي على جميع المعلومات التي يحتاجها مثل الخطط الدراسية، والمقررات والساعات واللوائح والأنظمة ؛ وذلك استنادا إلى النتيجة التي تنص على وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيا في عبارة المعلومات التي يحتاجها الطلاب في دراستهم توفر لهم بسهولة.

المقترحات:

استنادا لنتائج الدراسة وتوصياتها، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التالية :

١. إجراء دراسة مشابهة كل ٣ سنوات (متوسط تخريج الدفعة ٣ سنوات) ليكون لدى القسم مؤشرات على جودة الأداء من وجهة نظر الطلاب.

٢. إجراء دراسات مشابهة على طلاب مرحلة البكالريوس والماجستير والدكتوراه، وفي جميع التخصصات.

٣. إجراء دراسات لقياس رضا أعضاء هيئة التدريس عن ظروف العمل في الجامعة.

* * *

المراجع:

١. بركات، زياد : الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها. ٢٠١٠. المجلة الفلسطسنية للتربية المفتوحة عن بعد. المجلد ٢ العدد ٤ كانون الثاني ٢٠١٠.

٢. بركة، باكيناز: رضا المستفيدين كمدخل لإدارة الجودة الشاملة بالجامعات بالتطبيق على جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. اليمن. المجلد ٦ العدد ١٢. ٢٠١٣.

٣. جبار، عبدالعظيم: قياس جودة خدمة أنظمة المعلومات في جامعة ذي قار باستخدام مقياس الفجوة بين الادراكات والتوقعات (SERVQUAL). مجلة الإدارة والاقتصاد. العدد ٧٥. ٢٠٠٩

٤. الجنابي، أميرة وطاهر، ناجحة: أثر أبعاد جودة التعليم التقني في تعزيز قيمة الزبون دراسة تطبيقية في المعهد التقني النجف. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة. العراق. العدد ١٠. ٢٠٠٨

٥. الحدابي، داود، وقشوة، هدى : جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. اليمن. العدد ٤. ٢٠٠٩.

٦. حسن، علاء وأحمد، ميسون: قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن دراسة حالة. مجلة العلوم الاقتصادية. جامعة الموصل. المجلد ٧. العدد ٢٨. أيار ٢٠١١

٧. الحسنيه، سليم: مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكلياتهم دراسة مسحية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. مجلد ٢٥. العدد ٢. ٢٠٠٩.

٨. الحـولي، عليـان وشـلدان، فـايز: أسـباب الهـدر التربـوى بـين طلبـة الدراسـات العليـا فـى الجامعـة الاسلامية بغزة وسبل علاجها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. اليمن. المجلد ٦. العدد ١٢. ٢٠١٣.

٩. الربيعي، ليث والنعيمي، محمد وقدورة روان: أثر جودة الخدمة التعليمية وجودة الإشراف على رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة.

١٠. رجـب، أحـلام: تقـويم خطـة الدراسـة بالـدبلوم العامـة للتربيـة وعلـم الـنفس مـن وجهـة نظـر المعلمات دراسة تتبعية في المملكة العربية السعودية.

١١. زاهـر، ضياء الـدين (١٩٩٨): الإنتاجيـة العلميـة لأعـضاء هيئـة التـدريس بجامعـات الخلـيج العربـي، الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢. زرقان، ليلى: الجودة الشاملة في التعليم العالي: معاييرها و متطلبات تطبيقها. مجلة عالم التربية. القاهرة. سنة ١٥. العدد ٤٨. ٢٠١٤

١٣. الضبيب، أحمد (١٤٠٨): مستقبل الدراسات العليا في الجامعة. ندوة رسالة الماجستير بالجامعة. كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود.

١٤. الطائي، رعـد وصبيحة قاسـم ومحمـود الـوادي: تقـويم جـودة الدراسـات العليـا فـي إحـدى كليات جامعـة بغـداد فـي ضـوء العوامـل المـؤثرة فيهـا. المجلـة العربيـة لـضمان جـودة التعلـيم الجـامعي. المجلد السادس. العدد ١١. ٢٠١٣.

١٥. عبدالعظيم جبار: قياس جـودة خدمـة أنظمـة المعلومـات فـي جامعـة ذي قـار باسـتخدام مقيـاس الفجوة بين الادراكات والتوقعات (SERVQUAL). مجلة الإدارة والاقتصاد. العدد ٧٥ (٢٠٠٩).

١٦. عـلاء حـسن، وميـسون أحمـد: قيـاس أداء جامعـة الموصـل وتقييمـه باسـتخدام بطاقـة الأداء المتوازن. دراسة حالة. مجلة العلوم الاقتصادية. العدد ٢٨ المجلد ٧ أيار ٢٠١١.

١٧. عيسى، محمد و أبو معطي وليد: تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد ١٩ يناير ٢٠١١

١٨. آل فيحان ، إيثار: تقييم جودة الخدمة التعليمية باستخدام أداة نشر وظيفة الجودة Q F D. مجلة الإدارة والاقتصاد. العدد ٦٧. ٢٠٠٧.

١٩. قادري، حليمة: الرضا الدراسي عند ل.م.د و أثره على جودة المنتوج الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة وهران و الشلف. مجلة عالم التربية. المغرب. العدد ٢٢، ٢٣

٢٠. قدادة، عيسى: محددات جودة الخدمات التعليمية وأثرها على رضا الطلاب في الجامعات الأردنية من وجهة نظر تسويقية. المجلة العربية للعلوم الاقتصادية والادارية. لبنان. العدد ٤. ٢٠٠٩

٢١. كدسة، ناصر: أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلاب: دراسة حالة طلبة برنامج إدارة الأعمال التنفيذي في جامعة الملك عبدالعزيز. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية. مصر. العدد ٢. ٢٠١٢.

٢٢. لحول، سامية وآخرون: أثر جودة خدمات التعليم الجامعي على تحقيق رضا الطالب. دراسة حالة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. اليمن. المجلد ٨. العدد ٢٢. ٢٠١٥.

٢٣. مظلوم، حسين و خلف، كريم: تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. العددان ٣-٤. ٢٠٠٧.

٢٤. مظهر ،عطيات وخالد ،عطيات: تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة.المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد ٦. عدد ٣. ٢٠١٠.

٢٥. النبهاني، هلال وكاظم، مهدي: أنموذج مقترح لتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة شؤون اجتماعية. الإمارات العربية المتحدة. المجلد ٢٦. العدد ١٠٢. ٢٠٠٩

٢٦. Arambewela , Rodney & Hall , Johan: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL EDUCATIONSATISFAACTION USING SERVQUAL. Journal Of Research. Volume ٦. Special Issue (July. ٢٠٠٦)

٢٧. AMRAN RASLI, AHMADREZA SHEKARCHIZADEH AND MUHAMMAD JAWAD IQBAL: Perception of Service Quality in Higher Education: Perspective of Iranian Students of Malaysian Universities. Int. Journal of Economics and Management ٦(٢): ٢٠١ – ٢٢٠ (٢٠١٢). By Institute for International Management and Technology. All Rights Reserved.

٢٨. A.PARASURAMAN & VALARIE A. ZEITHAML & LEONARD L. BERRY: SERVQUAL :A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality.

٢٩. Parves Sultan: Service quality in a higher education context: an integrated model.

٣٠. R. Sudarsan Outcomes: Based Evaluation of Post Graduate Diploma in Higher Education ٢ August ٢٠٠٨ wikieducator.org/images/٩/٩٩/PID_٣٩٠.pdf

٣١. Rodney Arambewela& John Hall: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL EDUCATION SATISFACTION USING SERVQUAL. Journal of Services Research, Volume ٦, Special Issue

(July, ٢٠٠٦(© ٢٠٠٦ by Institute for International Management and Technology. All Rights Reserved.

٣٢. KAY C. TAN & SEI W. KEK: Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL. Quality in Higher Education, Vol. ١٠, No. ١, April ٢٠٠٤

٣٣. Shpëtim Çerri: ASSESSING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION SERVICES USING A MODIFIED SERVQUAL SCALE. Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, ١٤(٢), ٢٠١٢

٣٤. عبدالله الرشـودل ضاء هيئة التدريس عن ظروف العمل في الجامعة. وفي جميع التخصصات.

٣٥. ية.ة حالة.ت العليا في الجامعات الأردنية

* * *

perspective . Jordanian Journal for Educational Sciences. Volume 6. Number 3. 2010.

25.**Nabhani, Helal and Kazim Mehdi**: A proposal of application of quality standards in higher education institutions. Journal of Social Affairs. The United Arab Emirates . Volume 26. Number 102. 2009.

* * *

16.**Alaa Hassan and Ahmed Mason**: examining the performance of the University of Mosul, using the Balanced performance card. Case Study . Journal of Economic Sciences. Volume 28, Issue 7 May 2011.

17.**Essa, Mohammed and Abu MotiWalid**: examining post graduate program at the Faculty of Education, University of Taif from the student and stuff point of view. Specific Education Research Journal. Mansoura University . Issue January 19, 2011.

18.**Al Faihan, Ethar**: examining the quality of educational service, using the quality function deployment (QFD) method, Management and Economics Journal. Number 67. 2007.

19.**Qadri and Halima**: the Educational satisfaction of (L.M.D) and its impact on the academic product quality, field study at the University of Wahran and Chlef. Journal world of education. Morocco. Issue 22.23

20.**Kdadh, Essa**: the standers of the quality of educational services, and their impact on student satisfaction, in Jordanian universities through marketing approach. Arab Journal of Economic and Administrative Sciences. Lebanon. Issue 4. 2009

21.**Kadsah and Nasser**: the impact of the quality of educational service dimensions, on student satisfaction: from Business Administration students point of view, Executive study, at King Abdulaziz University. Scientific Journal of Research and Business Studies. Egypt. Issue 2. 2012.

22.**Lhol , Samia and others**: the impact of the university education services quality on achieving the student satisfaction. Case Study . Arabic Journal to ensure the quality of university education. Yemen. Volume 8. Number 22. 2015.

23.**Madlum, Hussein and Khalaf, Kareem**: examining Post Graduate programs at the University of Qadisiyah from students point of view. Qadisiyah Journal of Educational Art and Science. Nos. 3-4. 2007.

24.**Medhir, Attiyat and Khaled, Attiyat**: Evaluation of the general diploma program in Education at Al-Hussein Bin Talal University from the students

academic performance of their faculties, survey. Journal of Damascus University for economic and legal Science. Volume 25. Issue 2. 2009.

8. **Holi, Alian, And Sheldan, Fayez**: reasoning the educational losing, among graduate students, at the Islamic University in Gaza and ways to solve them. Arabic Journal to ensure the quality of university education. Yemen. Volume 6. Number 12. 2013.
9. **Rubaie, Laith, and Al-Naimi, Mohammed, and Qadora, Rowan**: the impact of the quality of educational services and the quality of supervision the students on the satisfaction of the Graduate Studies in the Jordanian private universities.
10. **Rajab, Aahlam**: Evaluation of the study plan of the General Diploma, Educational Psychology, from the female teachers point of view, longitudinal study in Saudi Arabia.
11. **Zaher, Ziauddin**: scientific productivity of faculty stuff, in the universities of the Arabian Gulf, Riyadh. Arab Bureau of Education for the Gulf States. 1998.
12. **Zarkan, Laila**: Total Quality in higher education: standards and application requirements. Journal education world . Cairo. The 15th year. Number 48. 2014.
13. **Al Dhbaib, Ahmad**: The Future of Post Graduate Studies at the university. Seminar for Master's thesis at the university. College of Graduate Studies at King Saud University. 1408
14. **Tai, Raad, SabihaKassem and Mahmoud Alwadi**: examining the quality of Graduate Studies in one of the faculties of the University of Baghdad, in the light of the factors affecting them. The Arabic Journal to ensure the quality of university education. Volume VI. Issue 11. 2013.
15. **Abduazim Jabar**: examining the quality of information systems service, at the University of DhiQar, using a method of the gap between perceptions and expectations (SERVQUAL). Management and Economy Journal. No. 75 (2009).

List of References:

1. **Barakat, Ziad**: the gap between the perceptions and expectations to examine the quality of services provided by the Al-Quds Open University, from the students point of view. 2010. Palestinian Journal of Open Education. Volume 2 Issue 4th January, 2010.
2. **Baraka, Baknz**: satisfaction of beneficiaries as an introduction to Total Quality Management (TQM) in universities, applied in the Egyptian University of Science and Technology. Arabic Journal to ensure the quality of university education. Yemen. Vol. 6 No. 12. 2013
3. **Jabbar, abdulazim**: the Examination of the quality of service of information systems at the University of DhiQar, using the scale of gap between perceptions and expectations (SERVQUAL). Management and Economics Journal. Number 75. 2009
4. **al-Janabi, Amera**, and Tahir, najeha: the impact of technical education quality dimensions on the te promotion of the customer value, empirical Study in Najaf Technical Institute. Gari Journal of Economic and Administrative Sciences. College of Administration and Economics . Kufa University. Iraq . Number 10. 2008
5. **Alhaddabi, Dawod, and kashwa, Hoda**: the quality of educational services provided by the Education faculty of Hajjah, from the scientific departments students' point of view. Arabic Journal to ensure the quality of university education. Yemen. Issue 4. 2009.
6. **Hassan, Alaa, and Ahmed, Mason**: assessing the performance of the University of Mosul, using the Balanced performance card, case study. Journal of Economic Sciences. University of Al Mosul. Volume 7. Number 28. May 2011.
7. **Hassania, salim**: the degree of satisfaction of students of the Faculty of Economics at the University of Aleppo, the level of administrative and

The gap between the perceptions and expectations of the quality of educational services, which provided by Foundations of Education Department in Faculty of Social Sciences in Imam Muhammad bin Saud Islamic University, to master degree students

Dr. Abdullatif Abdulaziz Alrabbah
Associate Professor of Fundamentals of Education, College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

There is a need to examine the satisfaction of the master degree students in Islamic Education Department and in Foundations of Education Department with the service that provided to them as part of quality of performance project, which carried out by Foundations of Education Department in Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Consequently research questions came as follow:

1.What are the differences between what the students have expected and what they have received in regard to the dimensions of the educational service provided to them

2. How did the student expectation differ toward the service they expected and the service they received in regard to the dimensions of the educational service provided to them, according to their studying time (morning or evening) .

3. How did the student expectation differ toward the service they expected and the service they received in regard to the dimensions of the educational service provided to them, according to their educational backgrounds?

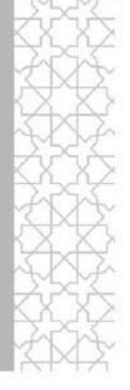
4. How did the student expectation differ toward the service they expected and the service they received in regard to the dimensions of the educational service provided to them, according to their genders?

The study applied descriptive survey approach, using the gap to examine the quality of service (SERVQUAL) that has been modified to suit the study.

The most important results:

1. In regard to the expected quality, the dimensions came as follow: Sympathy, response, reassurance, accuracy and finally tangibility. Where in respect to received services the dimensions came as follow: accuracy, Sympathy, response, reassurance and finally the tangibility.

2. In regard to the gap between the expected and perceived quality the dimensions came as follow: response, Sympathy, reassurance, tangibility and finally the accuracy.



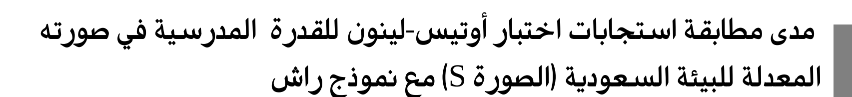
مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس-لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S) مع نموذج راش

د. عزالدين عبدالله النعيمي

قسم علم النفس ـ كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس-لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S) مع نموذج راش

د. عزالدين عبدالله النعيمي
قسم علم النفس . كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مطابقة الاستجابات على فقرات اختبار أوتيس–لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S) مع نموذج راش. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاختبار الذي يتكون من (٥٠) فقرة على عينة مكونة من (٥٥٨) طالباً موزعين على الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط تم اختيارهم عشوائياً من مدارس منطقة الرياض، وقد تم تحليل الاستجابات باستخدام النموذج أحادي التدريج(نموذج راش) المنبثق عن النظرية الحديثة في القياس. وقد أشارت نتائج التحليل إلى مطابقة (٣٣) فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش، وحذف (١٧)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩)، كما تمتع الاختبار بصدق الاتساق الداخلي.

الكلمات المفتاحية: النظرية الحديثة في القياس،نظرية استجابة الفقرة، اختبار أوتيس–لينون للقدرة المدرسية المعدل للبيئة السعودية(الصورة s)، نموذج راش.



مقدمة

تعد الاختبارات إحدى سمات العصر الحديث بعد أن أنتشر استخدامها وتطبيقها في أغلب ميادين علم النفس المعاصر، حيث أصبحت الوسيلة الرئيسة التي يعتمد عليها في معظم مجالات علم النفس. وفي مجال التربية والتعليم أفادت اختبارات القدرة العقلية في عمليات التوجيه والإرشاد المهني، وتصنيف التلاميذ والكشف عن الموهوبين منهم، كما وأفادت أيضاً في عمليات تشخيص التأخر الدراسي.

ومن هنا يمكن استخدام نتائج اختبارات الذكاء في تقييم بعض قطاعات المجتمع المدرسي، حيث تتم في بعض المدارس إيجاد برامج تعليمية خاصة للطلبة الموهوبين من جهة ولبطيئي التعلم من جهة أخرى، ونتائج التلاميذ على اختبارات أوتيس-لينون خير دليل يساعد في تنسيب التلاميذ لهذه البرامج الخاصة (Tyler&Carri,١٩٩١).

وتعتبر سلسلة اختبارات أوتيس-لينون من الاختبارات الجماعية التي يمكن استخدام نتائجها في مجالات متعددة، حيث تعتبر نتائج التلاميذ على هذه الاختبارات مؤشرا لقدراتهم العقلية، فهي تساعد في اتخاذ قرارات حاسمة بشأنهم كتحديد موضوعات الدراسة ونوع المنهاج الأكثر ملائمة لقدراتهم العامة (Otis&Lennon,١٩٦٧).

ويميز القياس النفسي والتربوي بين مدخلين رئيسين في تصميم وبناء الاختبارات والمقاييس وتحليل البيانات المستمدة منها،هما:

- المدخل التقليدي المتمثل في النظرية الكلاسيكية في القياس Classical Test Theory (CTT)، وما تنطوي عليه من مفاهيم ومبادئ بعضها يتعلق بخصائص

فقــرات الاختبــار (الــصعوبة والتمييــز)، والــبعض الآخــر يتعلــق بخــصائص الاختبــار ككل(الصدق، الثبات، المعايير).

- المدخل المعاصر والمتمثل بنظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory (LTT)، أو نظرية استجابة الفقرة Item Response Theory (IRT)(علام،٢٠٠٤،١٠٤).

وقد كانت النظرية الكلاسيكية في القياس لسنوات عديدة مضت هي الأساس النظري والعملي للقياس في العلوم السلوكية، ونتيجة لوجود العديد من المشكلات المصاحبة للقياس الكلاسيكي في الظواهر السلوكية، والتي تسببت في عدم دقة النتائج التي يمكن أن تسفرعنها أساليب وأدوات القياس، مما أظهر الحاجة إلى تطوير أساليب القياس السلوكي بشكل يتوافق مع أساليب القياس الفيزيائي أو الطبيعي، ويستند إلى نفس فلسفة هذا القياس وفروضه، مما يحقق جودة هذه الأساليب وسلامتها، وقبول نتائجها بدرجة عالية من الثقة والدقة. وقد تعددت البحوث والدراسات من قبل المهنيين والمهتمين بالقياس السلوكي، وهدفت إلى معالجة بعض مشكلات القيــاس الــسلوكي، وقــد أســفرت هــذه الدراســات عــن ظهــور أســاليب جديــدة للقياس،منها:نظرية السمات الكامنة أو نظرية استجابة الفقرة.

وأصبحت نظريــة اســتجابة الفقــرة وســيلة أساســية وشــائعة فــي بنــاء وتطــوير الاختبارات النفسية والتربوية، ومنها بطبيعة الحال اختبارات الذكاء، وقد شجع على ذلـك تـوفر بـرامج الحاسـوب علـى تطبيـق النمـاذج المختلفـة لهـذه النظريـة فـي مجـال الاختبارات والمقاييس. وقد بنيت هذه النظرية والنماذج المنبثقة عنها على افتراضات قوية ينبغي تحققها في البيانات ، لكي تؤدي إلى نتائج يمكن الوثوق بها، ومن أهم هذه

الافتراضات:أحادية البعد، الاستقلال الموضعي، المنحنيات المميزة للفقرات، وعدم السرعة.

ومن هنا تتضح أهمية استخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة في تصميم وبناء الاختبارات وانتقاء فقراتها، ويعتبر نموذج راش Rasch Model من أهم نماذج هذه النظرية، وأبسطها وأكثرها استخداماً في بناء الاختبارات النفسية والتربوية وتحليل فقراتها، كما يعتبر نموذج راش من أكثر النماذج التي أجريت حولها بحوث متعددة للتحقق من خصائصه وقدرته في بناء الاختبارات ومواجهة أوجه القصور الناتجة من استخدام المدخل الكلاسيكي في القياس النفسي والتربوي. (Hambleton & Cook,١٩٧٧)، وهناك عدد من الدراسات قامت بتقنين اختبارات الذكاء باستخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة أو ما تسمى نظرية السمات الكامنة، ومن هذه الدراسات (Abo Jarrad,٢٠٠٨؛ Abo Moslem,٢٠١٠؛ Addardir,٢٠٠٤؛ Ashafey&Nour Masoud,٢٠٠٤؛ Hernandes,٢٠٠٩؛ Attallah,٢٠١٢؛ Edin,٢٠٠٧)

سلسلة اختبارات (اوتيس لينون) للقدرة العقلية

فكر أوتيس في إعداد بعض اختبارات الذكاء أثناء دراسته العليا، حيث كان يأمل في إعداد اختبار ذكاء جماعي، وذلك في مقابل اختبار بنيه الذي يطبق بشكل فردي، كذلك أسهم "اوتيس" أيضا في نفس الوقت في إعداد اختبار ألفا العسكري الذي استخدم بكفاءة في تقدير ذكاء المتقدمين للخدمة العسكرية في الجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الأولى- أما "اختبار اوتيس الجمعي" فقد استخدم بنجاح في تقدير ذكاء طلاب المدارس في أمريكا في ذات الوقت.

وفي الفترة بين عام ١٩٢٢م وعام ١٩٢٩م قام "أوتيس" بإعداد مجموعة " اختبارات أوتيس ذاتية التصحيح لقياس القدرة العامة"، وبهذه السلسلة قدم "أوتيس" إسهاماً رئيساً في قياس الذكاء، وأعد أساليب تصحيح تسهل العمل وتوفر الكثير من الوقت والتكاليف. وفي منتصف الثلاثينات قام "أوتيس" بإصدار سلسلة جديدة باسم " اختبارا أوتيس سريعة التصحيح لقياس القدرة العقلية"، وقد اشتملت هذه السلسلة على العديد من التحسينات والإضافات في العبارات بحيث يتم التصحيح وتفسير النتائج بسهولة ويسر، واستمر إصدار السلسلة حتى أوائل الخمسينات. وفي مطلع الستينات أنضم "روجر لينون" إلى "أوتيس" في هذا العمل الكبير، وأعدا سوياً سلسلة جديدة من الاختبارات تحت عنوان" اختبارات أوتيس–لينون للقدرة العقلية"، حيث نشرت هذه السلسلة عام ١٩٦٧، وأشرف على إصدارها لينون وحده(حيث توفي أوتيس عام ١٩٦٤)، وكانت هذه السلسلة من صورتين هما: الصورة"k"، والصورة " j"(ربيع،١٩٨٦).

وفي أوائل الثمانينات صدرت الطبعة الجديدة من هذه السلسلة من الاختبارات باسم " اختبارات أوتيس–لينون للقدرة المدرسية"، حيث كانت هذه السلسلة من صورتين هما: الصورة "S" والصورة " R ". وتتكون سلسلة " اختبارات أوتيس–لينون للقدرة المدرسية" من خمس مستويات، ويمكن عن طريقها قياس الذكاء للطلاب في الصفوف الدراسية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، المستويات الخمسة،هي:

١. الأولى(١) "١" Primary، وهو مناسب للطلاب في الصف الأول، حيث يجري تطبيقه خلال جلستين، ويتطلب وقتاً مدته ٨٠ دقيقة، وهو اختبار مصور تتضمن قدرة الطفل على التحليل والتصنيف وتنفيذ التعليمات والتفكير الكلي وفهم الألفاظ.ويعطى

الاختبار درجة كلية واحدة، وتشمل كل صفحة من كراسة الأسئلة على خمسة أسئلة طبعت في صور ملونة تسهيلا على المفحوص، ويطلب من المفحوص مجرد وضع علامات ولا يتطلب أداء الاختبارات معرفة باللغة أو الكتابة.

٢. الأولى (٢) "٢" Primary، وهو مناسب للطلاب في الصفين الثاني والثالث، ويتماثل هذا الاختبار مع المستوى الأولى"١"، من حيث المحتوى والزمن المعطى وطريقة التنفيذ مع زيادة في صعوبة الفقرات.

٣. الابتدائي Elementary، وهو مناسب للطلاب في الصفين الرابع والخامس.

٤. المتوسط Intermediate، وهو مناسب للطلاب في الصفوف السادس والسابع والثامن.

٥. المتقدم Advanced، وهو مناسب للطلاب في الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر.

وبالنسبة لاختبارات الابتدائي والمتوسط والمتقدم فإنها تحتوي على أسئلة تقيس العديد من الوظائف العقلية مثل الاستدلال الكمي والاستدلال اللفظي والاستدلال الهندسي، ويعطى المفحوص بعض الأسئلة التدريبية التي يحلها بمساعدة الأخصائي النفسي القائم على تنفيذ الاختبار.

ويعتبر اختبار أوتيس-لينون /الطبعة الثامنة هي أحدث نسخة من هذا الاختبار، حيث صمم لتقييم المهارات اللغوية والكمية والاستدلال من الأشكال، وهو يختبر الطلبة من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي(Karrh,٢٠٠٩). وأشار هاركورت(Harcourt,٢٠٠٣) إلى أن النتيجة النهائية للطالب على اختبارات أوتيس-لينون تعكس القدرة الفعلية أو نسبة الذكاء العامة، وأن الدرجة النهائية على هذا الاختبار

تعتبر الأفضل للدلالة على القدرة للتعلم في المدرسة. ويستخدم الاختبار في الكشف عن الموهوبين ، حيث يتم تطبيقه إلى جانب عدد من الاختبارات المختلفة كاختبار ستانفورد -بينيه، وتستخدم نتائج هذه الاختبارات في تصنيف الطلاب ضمن فئات الموهوبين ، كما يستخدم في تصنيف الطلاب حسب اجتياز المقررات الدراسية ، ومدى تمكنهم منها(OLSAT٨, ٢٠٠٢) .

اختبار الرياض اوتيس للذكاء

قام ربيع (١٩٨٦) بإعداد هذا الاختبار اعتمادا على سلسلة " اختبارات اوتيس–لينون للقدرة المدرسية"، حيث اختار اختبار المستوى المتوسط الصورة "S"، والذي أصدرته المؤسسة النفسية في نيويورك عام ١٩٨٢م، حيث كان الاختبار الأصلي يتكون من ٨٠ سؤالاً يعطى المفحوص لحلها زمناً مقداره ٤٥ دقيقة، وقام معد اختبار الرياض اوتيس باختصار عدد الأسئلة إلى ٥٠ سؤال، حيث يحتاج تطبيق هذا الاختبار إلى حوالي ثلاثة أرباع الساعة تقريباً لتنفيذه، أي ما يعادل حصة من حصص الدراسة في المدرسة، حيث يحتاج الطلاب من ١٠ إلى ١٥ دقيقة لفهم تعليمات الاختبار، ٣٠ دقيقة لحل أسئلة الاختبار، ويجب هنا الالتزام بالوقت بمنتهى الدقة. وتستخدم نتائج الاختبار في تقييم قدرة الفرد على التعليم المدرسي أو التنبؤ باستعداده للنجاح، وتؤكد على ذلك الدراسة الأمريكية الموسعة التي استخدمت في هذا المجال على الكفاءة التنبؤية لهذا الاختبار في النجاح المدرسي، حيث تبين خلال سنوات طويلة من إجراء سلسلة اختبارات "اوتيس" ارتباطها بالنواحي المدرسية، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يحصلون على علامات منخفضة في اختبارات"اوتيس" يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية والعكس صحيح.

وقام ربيع(١٩٨٦) بتطبيق اختبار الرياض اوتيس للذكاء على عينة من طلاب المدارس المتوسطة بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٠٦/١٤٠٥هـ الموافق ١٩٨٦/١٩٨٥، حيث تكونت عينة الدراسة من ٦١٩ من طلاب المرحلة المتوسطة، حيث تراوحت أعمار الطلاب بين ١٣ إلى ١٦ سنة، وأشارت النتائج إلى أن الوسط الحسابي كان يساوي ٢٨,٩٦ بانحراف معياري ٨,٩٥، وبلغ ثبات الاختبار ٠,٨٧، وكذلك تم حساب صدق الاختبار عن طريق الارتباط بين درجات ٥٠ طالب على الاختبار ودرجاتهم على محك خارجي هو مجموع درجاتهم على الاختبار المدرسي النهائي كمحك، وكان معامل الارتباط يساوي ٠,٥٦.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يغلب على الاختبارات والمقاييس المستخدمة في مجال العلوم التربوية والنفسية في البيئة العربية عموما، وفي البيئة السعودية خصوصاً اعتمادها عند بنائها وتقنينها على النظرية الكلاسيكية في القياس، ورغم شيوع استخدام هذه النظرية في بناء مختلف الاختبارات النفسية والتربوية، وتحليل البيانات المستمدة منها، إلا أنها لم تستطع التغلب على كثير من المشكلات السيكومترية المعاصرة، ومن أهم هذه المشكلات أن الخصائص السيكومترية للاختبارات التي تستند في بنائها على المدخل الكلاسيكي، مثل معاملات الصعوبة والتمييز والثبات تعتمد على خصائص عينة الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار.

ونظراً لاعتماد الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية المستخدمة في مجال العلوم الإنسانية عند بنائها وتقنينها في البيئة العربية عامة والبيئة السعودية خاصة على النظرية الكلاسيكية في القياس، ونتيجة لظهور بعض العيوب المرتبطة بهذه النظرية، جاءت فكرة استخدام أحد النماذج الحديثة في القياس وهو نموذج راش، من أجل

معرفة أهم الخصائص السيكومترية التي يحققها لأحد المقاييس الذي تم بناءه وفق النظرية الكلاسيكية في القياس، وذلك من خلال اشتقاق دلالات صدق وثبات الاختبار حسب النظرية الحديثة في القياس، وإيجاد فقرات متحررة من خصائص الأفراد، وتحرر الأفراد من خصائص الفقرات. وبصورة أكثر دقة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس–لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S) مع نموذج راش، ويتفرع عنه السؤالان التاليان:

١. ما الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفقراته وفق النظرية الكلاسيكية في القياس؟

٢. ما الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفقراته وفق نموذج راش؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفق النظرية الكلاسيكية في القياس.

٢. التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفق نموذج راش.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في:

١. تفتح المجال أمام المهتمين بالقياس النفسي والتربوي لاستخدام الطرق الحديثة في بناء وتطوير الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.

٢.	إن استخدام نموذج راش في تدريج اختبار القدرة العقلية يحقق صدق القياس، وذلك من خلال استبعاد الأفراد غير الملائمين لعملية التدريج، وكذلك استبعاد الفقرات غير الملائمة، واستبقاء استجابات الأفراد الصادقة في تدريجها على المتغير موضوع القياس، وكذلك استبقاء الفقرات الصادقة في تعريفها للمتغير موضوع القياس.

٣.	تتمثل أهمية الدراسة في محاولة لتلبية حاجة المؤسسات التعليمية في مراحل التعليم المتوسطة، من خلال توفير أدوات مساعدة للتعرف على مستوى الطلاب وقدراتهم، والكشف عن الفئات الخاصة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

أولاً:الحدود المكانية: طلاب الصفوف (الأول والثاني والثالث) متوسط في بعض مدارس المرحلة المتوسطة (بنين) في منطقة الرياض.

ثانياً: الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

ثالثاً:الحدود الموضوعية:

- استخدام أحد نماذج نظرية استجابة الفقرة وهو نموذج راش.
- استخدام اختبار الرياض اوتيس للذكاء المستوى المتوسط.

مصطلحات الدراسة

اختبار الرياض اوتيس للذكاء: هو ذلك الاختبار الذي تم إعداده اعتمادا على سلسلة " اختبارات اوتيس–لينون للقدرة المدرسية"، حيث تم الاعتماد على المستوى المتوسط الصورة "S"، والذي يتكون من ٥٠ سؤالاً، حيث يحتاج تطبيق هذا الاختبار إلى حوالي ثلاثة

أرباع الساعة تقريباً لتنفيذه، أي ما يعادل حصة من حصص الدراسة في المدرسة، حيث يحتاج الطلاب من ١٠ إلى ١٥ دقيقة لفهم تعليمات الاختبار، ٣٠ دقيقة لحل أسئلة الاختبار.

القياس الكلاسيكي (التقليدي): ويقصد به مجموعة الطرق الإحصائية الكلاسيكية التي استخدمت في حساب مفاهيم الصعوبة ، التمييز ، الثبات ، الصدق الخاصة بالاختبار- أداة الدراسة الحالية -تحت ما يسمى بالنظرية الكلاسيكية في القياس.

نموذج راش: وهو من أهم نماذج الاستجابة للفقرة ، حيث يتحقق القياس الموضوعي عندما تستوفي فروض النموذج ، وهي : أحادية البعد ، استقلالية القياس ، خطية القياس، توازي المنحنيات المميزة للفقرات . ويقوم نموذج" راش "على نتائج تفاعل قدرة الفرد مع صعوبة الفقرات . وتتمثل نتائج هذا التفاعل في شكل استجابات ملاحظة ، يمكن التوصل من خلالها إلى تدريجات الفقرات وتقديرات الأفراد، التي تتحقق بها مطالب الموضوعية في القياس(الزكري،٢٠٠٨).

صعوبة الفقرة: حسب القياس الكلاسيكي يقصد بصعوبة الفقرة : نسبة أعداد المجموعة الذين يجيبون على فقرة ما بطريقة صحيحة(Yen & Edwardson, ١٩٩٩) ، وحسب نموذج راش يقصد بصعوبة الفقرة: نقطة على متصل السمة الكامنة تمثل احتمال إجابة الفرد عن الفقر ة إجابة صحيحة ٪٥٠(Umar,١٩٩٥).

القوة التمييزية للفقرة: حسب القياس الكلاسيكي يقصد بالقوة التمييزية للفقرة :مدى فعالية فقرة

الاختبار في التمييز بين المستويات المختلفة للسمة المراد قياسها لدى الممتحنين (علام ،٢٠٠٤). وحسب نموذج راش يقصد بالقوة التمييزية للفقرة: معدل

التغير في احتمال الاستجابة الصحيحة للأفراد على الفقرة بالنسبة لمستوى القدرة ، وتقدر هذه القوة بمعامل التمييز الذي يقصد به الميل النسبي للمنحنى المميز ل لفقر ة على محور القدرة(Hambelton &Swaminathan,١٩٨٥) .(وتكون معاملات تمييز الفقرات متساوية أوالفروق بينها صغيرة جدًا).

دراسات سابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت تطوير اختبار"اوتيس-لينون" المستوى المتوسط في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس ، حيث قامت الكوفحي(١٩٩٧) بتقنين اختبار"اوتيس-لينون" المستوى المتوسط الصورة (J) في الأردن، على عينة مكونة من ٣٩٠ طالبا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٢ إلى ١٥ سنة)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار، ومن ثم إيجاد معايير الأداء التي تفسر في ظلها الدرجات الخام، وتراوح معامل الثبات باستخدام (KR-٢٠) بين ٠,٩٤ إلى ٠,٩٦، وتم إيجاد دلالات الصدق ، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار"أوتيس - لينون" والتحصيل الدراسي، حيث تراوحت بين(٠,٧٩ إلى ٠,٨٦)، وكانت دالة إحصائياً. وتم استخراج الرتب المئينية ونسب الذكاء الانحرافية للفئات العمرية بين (١٢ إلى ١٥)سنة.

وقام الدرابسة(١٩٩٨م) بتقنين اختبار "أوتيس-لينون" للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة(K) في الأردن، على عينة مكونة من (١٠١٢) طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٢ إلى ١٥ سنة)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار، ومن ثم إيجاد معايير الأداء التي تفسر في ظلها الدرجات الخام، وتراوح معامل الثبات باستخدام (KR-٢٠) بين ٠,٨٨ إلى ٠,٨٩، وتم إيجاد دلالات الصدق ، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار"أوتيس - لينون"

والتحصيل الدراسي، حيث تراوحت بين(٠,٧٠ إلى ٠,٧٥)، وكانت دالة إحصائياً، وتم استخراج الرتب المئينية ونسب الذكاء الانحرافية للفئات العمرية بين (١٢ إلى ١٥)سنة.

كما قام الغامدي(٢٠٠١) بتقنين اختبار"أوتيس–لينون" للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة(J) في المملكة العربية السعودية، على عينة مكونة من (١٨٤١) من الذكور، تراوحت أعمارهم بين (١٢ إلى ١٥) سنة، وقد هدفت الدراسة للكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار، وإيجاد المعايير المناسبة لأفراد عينة الدراسة. وتراوح معامل الثبات باستخدام (KR–٢٠) بين ٠,٨٥ إلى ٠,٨٧، وتم إيجاد دلالات الصدق، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل فقرة والدرجة الكلية على الاختبار، وقد تراوحت بين (٠,٠١ إلى ٠,٩٠)، وكذلك بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت بين (٠,٠٧ إلى ٠,٥٧).

وأجرى الشكري(٢٠٠٢) دراسة هدفت لإيجاد الخصائص السيكومترية واشتقاق المعايير لصورة معدلة للبيئة العمانية من اختبار أوتيس ـ لينون للقدرة العقلية المستوى الابتدائي الأول الصورة (ك)، على طلاب محافظة مسقط بسلطنة عمان. ويعد هذا المستوى من الاختبار أحد المستويات الستة التي تتألف منها سلسة اختبارات أوتيس – لينون للقدرة العقلية، وهو اختبار مصور (غير لفظي)، يتكون من (٨٠) فقرة تقع في ثلاثة أقسام، يتم تطبيقها في جلستين منفصلتين. ومن أجل إيجاد الخصائص السيكومترية واشتقاق المعايير، عُدلت الصورة العمانية ثم طبقت على عينة عشوائية طبقية عنقودية من (٧٢٦) تلميذاً منهم (٣٧٣) تلميذاً و (٣٥٣) تلميذة من المستويات الصفية والعمرية لمجتمع الدراسة. وقد تم الحصول على دلالات صدق الاختبار التالية: صدق المحتوى، والصدق المحكي، والصدق البنائي. كما حُسبت مؤشرات ثبات الاختبار بعدة طرق وهي:

إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية، معادلة كرونباخ الفا، وأثبت نتائج الدراسة أن جميع قيم معاملات الصدق والثبات كانت دالة عند مستوى (α=٠,٠٥). ومن أجل اشتقاق المعايير طبقت الصورة المعدلة على عينة التقنين والتي تكونت من (٧٢٦) تلميذا من المستويات العمرية والصفية لمجتمع الدراسة. حيث اشتقت الرتب المئينية والتساعيات ونسب الذكاء الانحرافية والمكافئات الصفية لجميع المستويات الصفية والعمرية.

وقامت مشاط(٢٠٠٨) بتقنين "أوتيس–لينون" للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة(J) في المملكة العربية السعودية، على عينة مكونة من (٢١٣٥) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٢ إلى ١٥) سنة، وقد هدفت الدراسة للكشف عن الخصائص السيكومترية للاختبار، وإيجاد المعايير المناسبة لأفراد عينة الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الفعالية، حيث دلت على ذلك النتائج الخاصة بمعاملات الصعوبة والتمييز وفعالية المموهات، وأنه يتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وهناك ندرة في الدراسات التي تناولت تطوير اختبار "أوتيس–لينون" في ضوء نماذج نظرية استجابة الفقرة، ومنها نموذج راش، ومن هذه الدراسات دراسة القرشي(١٩٩٠)، التي هدفت إلى إعداد أداة عربية تعتمد على اختبار (أوتيس–لينون) للقدرة العقلية باستخدام نموذج راش، لاختيار الفقرات المناسبة للاختبار طبقا لمتطلبات القياس الموضوعي، حيث تكون عينة الدراسة من (٥٩٩) طالباً وطالبة من الدارسين بالمدارس الثانوية والجامعة بالكويت. واستخدم في هذه الدراسة اختبار"أوتيس–لينون" للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة(J)، حيث يتكون الاختبار من (٨٠) فقرة، واستخدم

الباحث برنامج Microscale، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات صعوبة الفقرة تتوزع توزيعاً طبيعياً حسب النظرية الكلاسيكية، حيث تراوحت بين (٠،٠٦ إلى ٠،٨٩)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية بين (٠،٠٢ إلى ٠،٥٢)، وتم استبعاد ستة فقرات، وبذلك تبقى (٧٤) فقرة. أما بالنسبة لنموذج راش فقد تم استبعاد (٢٤) فقرة كانت غير ملائمة، وامتدت صعوبة الفقرات من (-١،٩ إلى ١،٨٤) لوجيت بمتوسط صفر وانحراف معياري (٠،٩٣) لوجيت. وبلغت قيمة معامل الثبات (٠،٩٧).

ودراسة عريقات(١٩٩٧) التي هدفت إلى التعرف على دلالات صدق وثبات صورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى العالي الصورة"k" ومدى مطابقة فقراتها لنموذج راش، وكذلك اشتقاق معايير لهذا الاختبار من البيئة الأردنية. وللتعرف على خصائص الاختبار قام الباحث بإجراءات الترجمة والتعديل ليصبح الاختبار ملائماً للبيئة الأردنية، ثم جمعت نتائج تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٦٥٨) مفحوصا من الذكور والإناث، اختيروا من الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر)، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات، وتم حساب الرتبة المئينية والتساعي ونسبة الذكاء الانحرافية لجميع مستويات الدراسة. وفيما يتعلق بملائمة الفقرات لنموذج راش، تبين أن عدد الفقرات التي لم تلاءم هذا النموذج كان (١٣) فقرة، وعدد الفقرات الملائمة كان (٦٧) فقرة.

ودراسة اسماعيل(٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة العقلية باستخدام النظرية الكلاسيكية في القياس ونموذج راش، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي بمحافظة الدقهلية

بجمهورية مصر العربية، وتم استخدام اختبار القدرة العقلية المستوى(١٥ إلى ١٧) إعداد موسى (١٩٨٤) والمكون من (٩٠) فقرة، وحللت البيانات باستخدام برنامج (Quest)، وتوصلت الدراسة إلى أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠،٢٠-) إلى (٠،٤٥)، وأن معامل الثبات للاختبار باستخدام النظرية الكلاسيكية يساوي(٠،٨٥)، وامتدت معاملات الصعوبة بين (٢،٨٥-) لوجيت إلى (١،٩٥) لوجيت باستخدام نموذج راش، وأشارت النتائج إلى ارتفاع معاملات ثبات صعوبة الفقرات إلى (٠،٩٧)، ومعامل ثبات قدرات الأفراد إلى (٠،٨٥) باستخدام نموذج راش.

ودراسة زكري(٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار "أوتيس-لينون" للقدرة العقلية وفقراته وفق النظرية الكلاسيكية في القياس ونموذج راش، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (١٥١٥) طالب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن حوالي(٧٠%) من فقرات الاختبار تتمتع بمؤشرات صعوبة متوسطة، وأن (٥٣%) منها يتمتع بمؤشرات تمييز جيدة، وبلغت قيمة الثبات باستخدام(KR-٢٠) ٠،٨٤، وكان ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية دالاً إحصائياً، وأشارت النتائج إلى ملائمة بيانات اختبار"أوتيس-لينون" للقدرة العقلية لنموذج راش وذلك بتحقيقها لافتراضات النموذج، وامتدت تقديرات صعوبة الفقرات ما بين (-٢،٢٨) إلى (١،٢٢) لوجيت، وامتدت تقديرات قدرات الطلاب ما بين (-٤،٦٤) إلى (٢،٢٣) لوجيت. وأن معامل ثبات قدرات الطلاب (٠،٩٧)، ومعامل ثبات صعوبة الفقرات (٠،٩٥). وأوصى الباحث بضرورة استخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة في تطوير وبناء الاختبارات والمقاييس العقلية للتغلب على أوجه النقد التي وجهت لتلك المقاييس.

ودراسة حجازي وبني عطا(٢٠١٠)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مطابقة الاستجابات على فقرات اختبار أوتيس–لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الأردنية(الصورة j) المستوى الابتدائي الأول مع النظرية الحديثة في القياس. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق القسم الأول من الاختبار الذي يتكون من (٢٠) فقرة على عينة مكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مديرية تربية إربد الأولى. وقد تم تحليل الاستجابات باستخدام النموذج الثنائي التدريج المنبثق عن النظرية الحديثة. وأشارت نتائج التحليل إلى مطابقة الاستجابات عن (١٩) فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش، وحذف فقرة واحدة لم تطابق النموذج، وبلغت قيم معامل الثبات للأفراد والفقرات (٠,٧٥، ٠,٩٨) على التوالي، كما تمتع الاختبار بدلالات صدق متعددة.

تعقيب على دراسات سابقة

تناولت أغلب الدراسات تطوير وتقنين اختبارات أوتيس –لينون في ضوء النظرية الكلاسيكية في القياس، مثل دراسات (الكوفحي،١٩٩٧؛الدرابسة،١٩٩٨؛ الشكري، ٢٠٠٢؛ الغامدي،٢٠٠١ ؛مشاط،٢٠٠٨)، حيث كانت أهدافها تدور حول التعرف على الخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، واشتقاق المعايير للدرجات الخام. واستخدمت معظم هذه الدراسات معامل كودر–ريتشاردسون(KR٢٠) لتقدير الثبات لهذه الاختبارات، واعتمدت بعض الدراسات على إيجاد دلالات الصدق من خلال معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبار والتحصيل الدراسي، مثل دراسات(الكوفحي،١٩٩٧؛الدرابسة،١٩٩٨)، واعتمد بعضها الآخر على معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية،مثل دراسات (القرشي،١٩٩٠؛الغامدي،٢٠٠١، اسماعيل،٢٠٠٧؛زكري،٢٠٠٨). وفي هذه الدراسة تم استخدام معامل كودر–

ريتشاردسون(KR٢٠) لتقدير الثبات، ومعاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية لإيجاد دلالات الصدق لاختبار أوتيس–لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S). وتناولت بعض الدراسات مقارنة الخصائص السيكومترية بين التقديرات المستمدة من النظرية الكلاسيكية في القياس وتلك المستمدةمن نموذج راش، مثل دراسات (القرشي، ١٩٩٠؛عريقات، ١٩٩٧؛ اسماعيل،٢٠٠٧؛ زكري، ٢٠٠٨؛حجازي وبني عطان٢٠١٠)، حيث هدفت هذه الدراسات بشكل عام إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لاختبارات أوتيس–لينون وفق النظرية الكلاسيكية في القياس ونموذج راش. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يلاحظ أن عدد الفقرات غير الملائمة لنموذج راش تراوحت بين فقرة واحدة من أصل عشرين فقرة في دراسة (حجازي وبني عطا،٢٠١٠)، وبين ٢٤ فقرة من أصل ٧٤ فقرة في دراسة (القرشي،١٩٩٠). وبالنسبة للعينات التي تم استخدامها للمقارنة بين النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس، فقد تراوحت بين (٢٠٢) في دراسة (اسماعيل،٢٠٠٧) إلى (١٥١٥) في دراسة (الزكري،٢٠٠٨)، وفي الدراسة الحالية تم استخدام (٥٥٨) طالب، وهي تعتبر عينة مناسبة لمعايرة الفقرات وفق نموذج راش. وتناولت هذه الدراسات صور مختلفة من سلسلة اختبارات أوتيس– لينون، فقد تم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى المتوسط الصورة (j) في دراسات (الكوفحي،١٩٩٧؛الغامدي،٢٠٠١؛مشاط،٢٠٠٨؛زكري،٢٠٠٨)، وتم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى المتوسط الصورة (k) في دراسة (الدرابسة،١٩٩٨)، وتم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى المتقدم الصورة (j) في دراسة(القرشي،١٩٩٠)، وتم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى المتقدم الصورة (k) في

دراسة(عريقات،١٩٩٧)، وتم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى الابتدائي الأول الصورة (j) في دراسة(حجازي وبني عطا،٢٠١٠)،والمستوى الابتدائي الأول الصورة (K) في دراسة (الشكري،٢٠٠٢) وفي الدراسة الحالية تم استخدام اختبار أوتيس–لينون المستوى المتوسط الصورة (s).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وهو لا يهدف فقط إلى وصف الظاهرة أو الواقع كما هو، بل الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساهم في تطوير وفهم الواقع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في منطقة الرياض للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥٥٨) طالباً تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية من (٢٠) مدرسة تم اختيارها عشوائياً من مدارس منطقة الرياض، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، وتوزعت عينة الدراسة حسب الصف الدراسي كما في الجدول (١) الآتي.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف الدراسي

الصف	العدد	النسبة المئوية
الأول المتوسط	١٨٢	٣٢,٦
الثاني متوسط	١٧٠	٣٠,٥
الثالث متوسط	٢٠٦	٣٦,٩
المجموع	٥٥٨	١٠٠

أداة الدراسة

أستخدم في هذه الدراسة اختبار الرياض أوتيس للذكاء(المستوى المتوسط)، الذي يتكون من (٥٠) فقرة، وقد تم إيجاد دلالات صدق متعددة لهذا الاختبار من قبل باني الاختبار، منها: الصدق التلازمي حيث كان معامل الارتباط بين الدرجات على اختبار الرياض أوتيس ودرجاتهم على محك خارجي هو مجموع درجاتهم على الاختبار المدرسي النهائي، وكان معامل الارتباط يساوي(٠،٥٦).

ويعتبر الثبات من الخصائص السيكومترية التي تعكس مقدار دقة الاختبار كأداة للقياس، وقد تم تقدير الثبات لاختبار الرياض أوتيس بطريقتين، هما:الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون ٢٠، حيث بلغ (٠،٨٧)، والثبات عن طريق إعادة الاختبار، حيث بلغ (٠،٨٣).

إجراءات جمع البيانات

- تم الحصول على الموافقات اللازمة من جامعة الإمام موجهة إلى مدراء المدارس للسماح بتطبيق الاختبار على طلاب مدارسهم.
- تم حصر المدارس التي سيطبق الاختبار على طلابها، والاتفاق مع مدراء تلك المدارس على جدول زمني لتطبيق الاختبار.
- تم تدريب عدد من طلاب الدبلوم بقسم علم النفس التابع لكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على كيفية تطبيق الاختبار، من حيث: توضيح تعليمات الاختبار للطلاب (ربع ساعة تقريباً)، والتأكد من قاعة الاختبار، الالتزام بوقت الاختبار(نصف ساعة بالضبط) وغيرها من الإجراءات التي تضمن أداء الاختبار بطريقة صحيحة وآمنة.
- تم تطبيق الاختبار في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.

- تم تصحيح الاستجابات بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفراً.

المعالجات الإحصائية

بعد الانتهاء من تصحيح الاستجابات، تم باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والبرنامج الإحصائي(Bilog-mg) والبرنامج الإحصائي (LDID)، تم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك من خلال استخدام التقنيات الآتية:

- تم إجراء التحليل العاملي؛ للتأكد من افتراض أحادية البعد للمقياس.
- استخراج المؤشر Q٣ ؛ للتأكد من الاستقلال الموضعي بين الفقرات.
- معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية.
- معاملات الثبات التقليدية وباستخدام نظرية استجابة الفقرة.
- العلامات الخام على الاختبار
- معاملات الصعوبة التقليدية وباستخدام نموذج راش.
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات قيم معاملات الصعوبة باستخدام نموذج راش.
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات قدرات الأفراد باستخدام نموذج راش.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وتفسيرها وفقاً لأسئلتها.

أولاً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص"ما الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفقراته وفق النظرية الكلاسيكية في القياس؟"، تم في البداية حساب

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار في الصفوف الدراسية المختلفة، وفي العينة الكلية، والنتائج موضحة في الجدول (٢) الآتي.

الجدول (٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الاختبار في الصفوف الدراسية المختلفة، وفي العينة الكلية

الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول المتوسط	٢٥,٥٨	٨,٣٥
الثاني متوسط	٣٠,١٦	٨,٢٣
الثالث متوسط	٢٥,٣٥	٩,٩٦
المجموع	٢٦,٨٩	٩,٣٤

يلاحظ من الجدول السابق أن طلاب الصف الثاني متوسط كانت علاماتهم أفضل من بقية الطلاب، وجاء بالمرتبة الثانية طلاب الصف الأول المتوسط تلاهم طلاب الصف الثالث متوسط.

مؤشرات الصعوبة الكلاسيكية

تم حساب معاملات الصعوبة للعينة الكلية، وذلك من خلال حساب الوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاختبار، والنتائج موضحة في الجدول (٣) الآتي.

الجدول(٣)

قيم معاملات الصعوبة الكلاسيكية لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال
١	٠,٦٧	٢٦	٠,٦٧
٢	٠,٦٨	٢٧	٠,٤٥
٣	٠,٤٩	٢٨	٠,٤١
٤	٠,٧٣	٢٩	٠,٥٨
٥	٠,٨٥	٣٠	٠,٣٦
٦	٠,٨٠	٣١	٠,٣٧

رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال
٧	٠,٦٥	٣٢	٠,٧٥
٨	٠,٧٦	٣٣	٠,٥٧
٩	٠,٤٢	٣٤	٠,٢٣
١٠	٠,٦٣	٣٥	٠,٣٤
١١	٠,٥٦	٣٦	٠,٥٦
١٢	٠,٣٠	٣٧	٠,٦٥
١٣	٠,٧٣	٣٨	٠,٤٠
١٤	٠,٦١	٣٩	٠,٣٧
١٥	٠,٢٩	٤٠	٠,٥٨
١٦	٠,٦٦	٤١	٠,٧٢
١٧	٠,٤٠	٤٢	٠,٣٢
١٨	٠,٨٠	٤٣	٠,٢٧
١٩	٠,٨٦	٤٤	٠,٤٤
٢٠	٠,٤٧	٤٥	٠,٦٩
٢١	٠,٨١	٤٦	٠,٢٨
٢٢	٠,٧٦	٤٧	٠,٧٣
٢٣	٠,٣٢	٤٨	٠,٣٠
٢٤	٠,٦٣	٤٩	٠,٤٥
٢٥	٠,٧٣	٥٠	٠,٣١
الوسط الحسابي	٠,٥٥		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين ٠,٢٣ للفقرة (٣٤) وبين ٠,٨٦ للفقرة (١٩)، وبوسط حسابي مقداره ٠,٥٥. وتوزعت قيم معاملات الصعوبة كما في الجدول (٤) الآتي.

الجدول (٤)

توزيع معاملات الصعوبة في العينة الكلية

فئات قيم الصعوبة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
أكثر من ٠,٧٥	٧	١٤٪
بين ٠,٥٠ إلى ٠,٧٥	٢١	٤٢%
٠,٣٠ إلى ٠,٤٩	١٨	٣٦%
أقل من ٠,٣٠	٤	٨٪

يتضح من الجدول السابق أن ٤ فقرات يمكن اعتبارها أنها كانت صعبة، وأن ٧ فقرات يمكن اعتبارها أنها كانت سهلة، وبقية الفقرات يمكن اعتبارها أنها متوسطة الصعوبة.

مؤشرات التمييز الكلاسيكية

تم حساب معاملات التمييز للعينة الكلية، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لكل فقرة من فقرات الاختبار، والنتائج موضحة في الجدول (٥) الآتي.

الجدول(٥)

قيم معاملات التمييز الكلاسيكية لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال
١	٠,١٥	٢٦	٠,٤٢
٢	٠,٢٣	٢٧	٠,٣٤
٣	٠,٤٢	٢٨	٠,٤٥
٤	٠,٣٧	٢٩	٠,٤٦
٥	٠,٤٢	٣٠	٠,٢٩
٦	٠,٤٤	٣١	٠,٢٥
٧	٠,١٧	٣٢	٠,٤٦
٨	٠,٤١	٣٣	٠,٤٠
٩	٠,٢٨	٣٤	٠,٠٤

رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال
١٠	٠،٣٧	٣٥	٠،٢٨
١١	٠،٣٦	٣٦	٠،٤٨
١٢	٠،٣٨	٣٧	٠،٤٦
١٣	٠،٣١	٣٨	٠،٤١
١٤	٠،٤٩	٣٩	٠،٣٣
١٥	٠،٤٤	٤٠	٠،٣٧
١٦	٠،٤٥	٤١	٠،٤٣
١٧	٠،٢١	٤٢	٠،٤١
١٨	٠،٥١	٤٣	٠،٣٧
١٩	٠،٤٥	٤٤	٠،٣٩
٢٠	٠،٣٧	٤٥	٠،٤٩
٢١	٠،٥٢	٤٦	٠،١٦
٢٢	٠،٣٤	٤٧	٠،٤٨
٢٣	٠،٣١	٤٨	٠،٠٧
٢٤	٠،٥٣	٤٩	٠،٣٧
٢٥	٠،٣٧	٥٠	٠،٣١
الوسط الحسابي	٠،٣٦		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز تراوحت بين ٠،٠٤ للفقرة (٣٤) وبين ٠،٥٣ للفقرة (٢٤)، وبوسط حسابي مقداره ٠،٣٦. وتوزعت قيم معاملات التمييز كما في الجدول (٦) الآتي.

الجدول (٦)

توزيع معاملات التمييز في العينة الكلية

فئات قيم الصعوبة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
٠،٤٠ فأكثر	٢٣	٤٦%
بين ٠،٣٠ إلى ٠،٣٩	١٦	٣٢٪
٠،٢٠ إلى ٠،٢٩	٦	١٢%
أقل من ٠،٢٠	٥	١٠٪

يتضح من الجدول السابق أن ١١ فقرة كان معامل التمييز لها منخفض، وأن ٣٩ فقرة تتمتع بمعاملات تمييز جيدة.

ثبات الاختبار

تم تقدير الثبات باستخدام معادلة كودر-ريتشادرسون (KR-٢٠)، ووجد أنه يساوي (٠،٨٩)، وهو يعتبر ثبات مرتفع للاختبار.

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، والنتائج موضحة كما في الجدول (٧) الآتي.

الجدول(٧) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات

على الفقرات والدرجة الكلية للاختبار للعينة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠،٢١	٢٦	**٠،٤٩
٢	**٠،٢٨	٢٧	**٠،٣٤
٣	**٠،٤٢	٢٨	**٠،٤٦
٤	**٠،٣٩	٢٩	**٠،٤٩
٥	**٠،٤٣	٣٠	**٠،٢٩
٦	**٠،٤٨	٣١	**٠،٣١
٧	**٠،٢٧	٣٢	**٠،٥٢
٨	**٠،٤٦	٣٣	**٠،٤٤
٩	**٠،٢٩	٣٤	**٠،١٢
١٠	**٠،٣٨	٣٥	**٠،٣٢
١١	**٠،٣٩	٣٦	**٠،٥٢
١٢	**٠،٤٠	٣٧	**٠،٤٧
١٣	**٠،٣٥	٣٨	**٠،٤٦
١٤	**٠،٥٣	٣٩	**٠،٣٨
١٥	**٠،٤٣	٤٠	**٠،٤٢

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١٦	٠,٤٤**	٤١	٠,٤٦**
١٧	٠,٢٨**	٤٢	٠,٤٢**
١٨	٠,٥٢**	٤٣	٠,٤٠**
١٩	٠,٥١**	٤٤	٠,٤٤**
٢٠	٠,٣٩**	٤٥	٠,٤٩**
٢١	٠,٥٤**	٤٦	٠,٢٢**
٢٢	٠,٣٨**	٤٧	٠,٥٢**
٢٣	٠,٣٣**	٤٨	٠,١١*
٢٤	٠,٥٧**	٤٩	٠,٤٠**
٢٥	٠,٤٢**	٥٠	٠,٣٣**

*دالة عند مستوى α = ٠,٠٥

**دالة عند مستوى α = ٠,٠١

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات مع الدرجة الكلية كانت موجبة ودالة إحصائياً، مما يدلل على أن الفقرات تقيس سمة واحدة.

ثانياً: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص" ما الخصائص السيكومترية لاختبار الرياض اوتيس للذكاء وفقراته وفق نموذج راش؟"، تم في البداية التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها نموذج راش، حيث تم إجراء التحليل العاملي وفق طريقة المكونات الأساسية، وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر، ونسبة التباين التراكمية، والنتائج موضحة في الجدول (٨) الآتي.

الجدول(٨) قيم الجذر الكامن ونسبة التباين

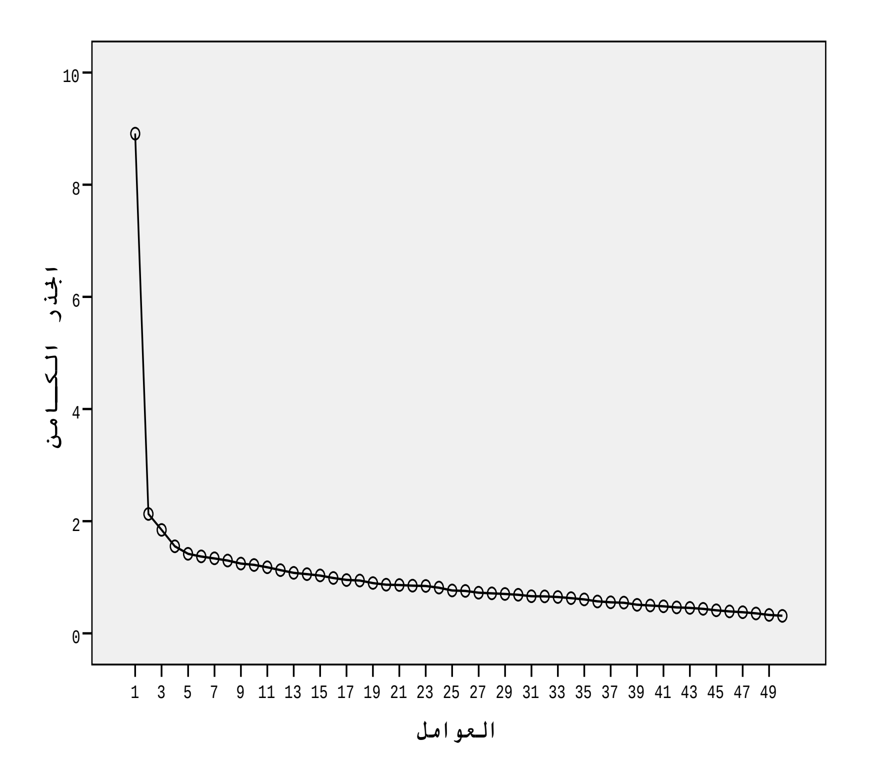
المفسر لكل عامل ونسبة التباين المفسر التراكمية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
١	٨,٩١	١٧,٨٢	١٧,٨٢
٢	٢,١٣	٤,٢٦	٢٢,٠٨
٣	١,٨٤	٣,٦٩	٢٥,٧٧
٤	١,٥٥	٣,١٠	٢٨,٨٧
٥	١,٤٢	٢,٨٤	٣١,٧١
٦	١,٣٧	٢,٧٤	٣٤,٤٥
٧	١,٣٤	٢,٦٧	٣٧,١٢
٨	١,٣٠	٢,٥٩	٣٩,٧١
٩	١,٢٤	٢,٤٩	٤٢,٢٠
١٠	١,٢٢	٢,٤٤	٤٤,٦٤
١١	١,١٨	٢,٣٦	٤٦,٩٩
١٢	١,١٣	٢,٢٥	٤٩,٢٤
١٣	١,٠٨	٢,١٥	٥١,٤٠
١٤	١,٠٦	٢,١١	٥٣,٥١
١٥	١,٠٣	٢,٠٦	٥٥,٥٧

يتبين من الجدول السابق أن العامل الأول يفسر ما نسبته (١٧,٨٢٪) من التباين الكلي وأن قيمة الجذر الكامن له تساوي (٨,٩١)، وأن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تساوي (٤,١٨)، وهي تزيد عن القيمة (٢)، مما يشير إلى أحادية البعد (Hambelton &Swaminathan,١٩٨٥).

وللتأكيد على أحادية البعد للاختبار، تم استخدام الرسم البياني scree plot للعوامل المستخلصة، وهي موضحة في الشكل (١) الآتي.

الشكل (١):التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.



يتضح من الشكل السابق ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، مما يشير إلى أن هذا العامل هو المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

وللتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي تم استخدام كل من المؤشر الإحصائي Q٣، حيث اقترحت ين (Yen,١٩٨٤) المؤشر الإحصائي Q٣ كمؤشر للكشف عن الارتباط الموضعي بين فقرات الاختبار. ومؤشر Q٣ هو معامل الارتباط للبواقي لزوج من

الفقرات بعد ضبط السمة المقدرة . ولحساب المؤشر Q٣ ينبغي تقدير القدرة لكل مفحوص وذلك لاستخدام هذه القدرة لتقدير احتمال الإجابة الصحيحة للمفحوص الذي يمتلك هذه القدرة لكل الفقرات،ويتم حساب الباقي ويرمز له بالرمز (dja) ،وذلك بأخذ الفرق بين الأداء الملاحظ والأداء المتوقع للمفحوص على الفقرة، ويمكن التعبير عن ذلك رياضياً كما يلي :

$$dja = Uja - Pj(\theta a)................(١)$$

حيث(Uja) تمثل العلامة الملاحظة للمفحوص (a) على الفقرة(j) وهي إما واحد عند الاستجابة الصحيحة أو صفر عند الاستجابة الخاطئة، وPj(θa) تمثل احتمال إجابة الفقرة(j) إجابة صحيحة من قبل المفحوص (a) وهي تقع بين الصفر والواحد الصحيح. وبالتالي لو تم أخذ الفقرتين (i ، j) ، فان Q٣ يكون عبارة عن معامل الارتباط بين البواقي لهاتين الفقرتين لجميع المفحوصين ،ويمكن التعبير عنه كما يلي:

$$Q٣ji= r(dj,di)....................(٢)$$

وقد تم استخدام هذا المؤشر الإحصائي وأثبت فاعليته في الكشف عن الارتباط الموضعي للفقرات في عدة دراسات منها (Chen & Thission,١٩٩٧;Lee,٢٠٠٤;Yen,١٩٩٣).

وتم التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي باستخدام برنامج مؤشرات الاعتماد الموضعي للفقرات الثنائية:

A Computer program for Local Dependence Indices For Dichotomous Items (LDID)

وهو برامج مكتوب بلغة فورتران ٩٠، يتمّ من خلاله حساب المؤشر Q٣. ويحتاج تشغيل هذا البرنامج إلى ثلاثة ملفات هي: ملف قدرات المفحوصين المقدرة، و ملف البيانات الخام المولدة، وملف معالم الفقرات المقدرة، والتي يتم استلالها من مخرجات التحليل لبرنامج BILOG ، وبالاعتماد على برنامج LDID تمّ اعتماد القيمة ٠,٠٥ كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها انتهاك لافتراض الاستقلال الموضعي من غيرها من الفقرات عندما تمّ التعامل مع المؤشرQ٣ ؛ حيث إذا كانت القيمة المطلقة لأزواج الفقرات عند استخدام المؤشر Q٣ أعلى من ٠,٠٥ اعتبرت هذه الأزواج منتهكة لافتراض الاستقلال الموضعي، وإذا كانت القيمة المطلقة للمؤشر Q٣ اقل من ٠,٠٥ كانت أزواج الفقرات مستقلة موضعيا، وتعني القيمة الموجبة للمؤشرQ٣ أن إجابة فقرة ما تؤثر إيجابا على إجابة فقرة أخرى بينما القيمة السالبة تعني أن إجابة فقرة ما تؤثر سلبا على إجابة فقرة أخرى(Kem,Cohen & lin,٢٠٠٥).

وأشارت النتائج إلى قيمة الإحصائي Q٣ كانت تساوي (-٠,٠٠١)، وهي تعتبر دليلاً لتحقق افتراض الاستقلال الموضعي بين الفقرات، حيث أنها كانت أقل من (٠,٠٥)، وهو المعيار المعتمد للاستقلال الموضعي.

وللتحقق من افتراض تساوي مؤشرات التمييز، تم فحص معاملات الارتباط بايسيريال، والتي يمكن الحصول عليها من برنامج Bilog-mg، وتحديدا في المرحلة الأولى phase١، والنتائج موضحة في الجدول (٩) الآتي.

الجدول(٩)

قيم معاملات الارتباط بايسيريال لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال	رقم الفقرة	معامل ارتباط بايسيريال
١	٠,٢١	٢٦	٠,٦٠
٢	٠,٣٠	٢٧	٠,٣٧
٣	٠,٤٧	٢٨	٠,٥٤
٤	٠,٤٧	٢٩	٠,٥٧
٥	٠,٦٢	٣٠	٠,٣٢
٦	٠,٦٤	٣١	٠,٣٥
٧	٠,٢٩	٣٢	٠,٦٧
٨	٠,٥٨	٣٣	٠,٥١
٩	٠,٣٠	٣٤	٠,١١
١٠	٠,٤١	٣٥	٠,٣٧
١١	٠,٤٣	٣٦	٠,٦٢
١٢	٠,٤٦	٣٧	٠,٥٥
١٣	٠,٤١	٣٨	٠,٥٤
١٤	٠,٦٣	٣٩	٠,٤٤
١٥	٠,٥١	٤٠	٠,٤٩
١٦	٠,٥٢	٤١	٠,٥٧
١٧	٠,٣٠	٤٢	٠,٥٠
١٨	٠,٧٠	٤٣	٠,٥٠
١٩	٠,٧٣	٤٤	٠,٥١
٢٠	٠,٤٣	٤٥	٠,٦١
٢١	٠,٧٣	٤٦	٠,٢٥
٢٢	٠,٤٨	٤٧	٠,٦٦
٢٣	٠,٣٧	٤٨	٠,١٠
٢٤	٠,٦٩	٤٩	٠,٤٧
٢٥	٠,٥٢	٥٠	٠,٤٠

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بايسيريال تراوحت بين (٠,١٠) إلى (٠,٧٣)، وأن معظم معاملات الارتباط الفروق بينها صغيرة جداً.

وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمدى لمعاملات الارتباط بايسيريال، والنتائج موضحة في الجدول (١٠) الآتي

الجدول (١٠)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمدى لمعاملات الارتباط بايسيريال

عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
٥٠	٠,٤٨	٠,١٥	٠,٦٣

يلاحظ من الجدول السابق أن الوسط الحسابي لمعاملات الارتباط بايسيريال يساوي (٠,٤٨) بانحراف معياري مقداره (٠,١٥)، وأن المدى لم يتجاوز (٠,٦٣). وأشار هاملتون وسواميناثن (Hambelton &Swaminathan,١٩٨٥) إلى أن تحقق افتراض تساوي معاملات التمييز يتطلب أن يكون مدى معاملات التمييز قليل أو الحكم على ذلك من خلال الانحراف المعياري، وبالتالي تشير الإحصاءات الخاصة بمعاملات التمييز إلى أن توزيع مؤشرات التمييز لجميع فقرات الاختبار لحد ما متجانسة، بحيث يمكن القبول بافتراض تساوي معاملات التمييز، وبالتالي استخدام نموذج راش.

وتم تقدير صعوبة الفقرات للاختبار وفق نموذج راش باستخدام برنامج Bilog-mg، وهي موضحة كما في الجدول (١١)

الجدول (١١)

تقدير صعوبة الفقرات للاختبار وفق نموذج راش

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي
١	-٠,٩٠٧	٢٧,٧٠٠	١٨	-١,٦٣٢	٢٤,٤٠٠	٣٥	٠,٨٧٣	٤,٢٠٠
	٠,٠٩٨*	-٠,٠٠١**		٠,١٣٠*	-٠,٠٠١**		٠,١٠٣*	-٠,٨٣٧**
٢	-٠,٩٢٨	٢٢,٠٠٠	١٩	-٢,٢٢٩	٣٣,٨٠٠	٣٦	-٠,٢١٧	١٥,٥٠٠
	٠,١٠١*	-٠,٠٠٩**		٠,١٥٠*	٠,٠٠٠**		٠,١٠٧*	-٠,٠٥٠**
٣	٠,٠٧٩	١٣,٩٠٠	٢٠	٠,١٦٣	١٨,٧٠٠	٣٧	-٠,٦٧٥	٦,٦٠٠
	٠,١٠١*	-٠,١٢٤**		٠,١٠٠*	-٠,٠٢٧**		٠,١٠٧*	-٠,٥٧٥**
٤	-١,٢٨٨	٤,٥٠٠	٢١	-١,٧٨٠	٣٦,١٠٠	٣٨	٠,٦٣٥	٢٤,٣٠٠
	٠,١١٣*	-٠,٨٧٤**		٠,١٣٦*	٠,٠٠٠**		٠,١٠٧*	-٠,٠٠٤**
٥	-٢,١٧٨	٢٩,٦٠٠	٢٢	-١,٣٤٦	٤,٣٠٠	٣٩	٠,٧٣٣	٧,٠٠٠
	٠,١٤٤*	٠,٠٠٠**		٠,١١٤*	-٠,٨٣٠**		٠,١٠٤*	-٠,٥٣٣**
٦	-١,٧٥٢	١٤,٠٠٠**	٢٣	١,٠١٨	٨,٤٠٠	٤٠	-٠,٣٣	٦,١٠٠
	٠,١٣٠*	-٠,٠٥٢**		٠,١٠٥*	-٠,٣٩٦**		٠,١٠٢*	-٠,٧٢٧**
٧	-٠,٨٠٥	٤٠,٨٠٠	٢٤	-٠,٦٤٦	٤٥,٩٠٠	٤١	-١,٠٣٤	٨,٧٠٠
	٠,١٠٠*	٠,٠٠٠**		٠,١١٢*	٠,٠٠٠**		٠,١١٢*	-٠,٣٦٧**
٨	-١,٤٣٠	١٠,٥٠٠	٢٥	-١,١٨٦	٥,٥٠٠	٤٢	١,٠٤	٢٩,٣٠٠
	٠,١٢٠*	-٠,٣١٠**		٠,١١٣*	-٠,٧٠٨**		٠,١١١*	٠,٠٠٠**
٩	٠,٤٦٢	١٨,٤٠٠	٢٦	-٠,٨٤٦	١٥,٦٠٠	٤٣	١,٣٦٢	٢٤,٥٠٠
	٠,٠٩٧*	-٠,٠٣١**		٠,١١١*	-٠,٠٧٥**		٠,١١٧*	-٠,٠٠٢**
١٠	-٠,٦٥٦	٧,٩٠٠	٢٧	٠,٣٠٢	١٤,٩٠٠	٤٤	٠,٤٣٤	٩,٠٠٠
	٠,١٠١*	-٠,٤٣٩**		٠,٠٩٨*	-٠,٠٩٤**		٠,١٠٤*	-٠,٤٣٤**
١١	-٠,٣١١	٨,١٠٠	٢٨	٠,٥	١٣,٣٠٠	٤٥	-٠,٨٣٦	١١,٦٠٠
	٠,١٠٠*	-٠,٥٢٧**		٠,١٠٦*	-٠,١٤٩**		٠,١١١*	-٠,١٧١**
١٢	١,١١٥	٥,٦٠٠	٢٩	-٠,٣٤٩	١٢,٧٠٠	٤٦	١,٣١٥	١٧,٤٠٠
	٠,١١٠*	-٠,٦٩٧**		٠,١٠٦*	-٠,١٢٢**		٠,١٠٧*	-٠,٠٢٦**
١٣	-١,٢٢٠	٦,٧٠٠	٣٠	٠,٧٩٣	٢٤,٧٠٠	٤٧	-١,٠٣٤	٢٣,٩٠٠
	٠,١١٠*	-٠,٦٦٤**		٠,١٠١*	-٠,٠٠٢**		٠,١١٥*	-٠,٠٠٢**

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	مربع كاي
١٤	-٠,٥٢٠	١٩,٠٠٠	٣١	٠,٧٢٣	١٢,٤٠٠	٤٨	١,١٦٩	٤٧,٧٠٠
	٠,١٠٩*	-٠,٠٢٥**		٠,١٠٠*	-٠,١٣٣**		٠,٠٩٩*	٠,٠٠٠**
١٥	١,٢٣٦	٢٧,٤٠٠	٣٢	-١,٢٥٤	٢٨,٠٠٠	٤٩	٠,٣٦٨	٦,٢٠٠
	٠,١١٥*	-٠,٠٠١**		٠,١٢٠*	-٠,٠٠١**		٠,١٠٢*	-٠,٧٢٠**
١٦	-٠,٨٥٦	٦,١٠٠	٣٣	-٠,٣٠٢	٥,٢٠٠	٥٠	١,١١٤	٨,١٠٠
	٠,١٠٨*	-٠,٦٣٣**		٠,١٠٣*	-٠,٨١٩**		٠,١٠٨*	-٠,٤٢٤**
١٧	٠,٥٢٩	١٣,٤٠٠	٣٤	١,٦٠٦	٣٨,٦٠٠			
	٠,٠٩٧*	-٠,١٤٧**		٠,١٠٨*	٠,٠٠٠**			

*الخطأ المعياري في التقدير

**الدلالة الإحصائية لمربع كاي

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة تراوحت بين (٢,٢٢٩-)للفقرة التاسعة عشرة وبين (١,٦٠٦) للفقرة الرابعة والثلاثين. مما يعني أن أسهل فقرة كانت الفقرة(١٩) وأن أصعب فقرة كانت الفقرة (٣٤). ويلاحظ من الجدول السابق أن (١٧) فقرة كانت غير مطابقة لنموذج راش، وهي الفقرات ذات الأرقام(١، ٢، ٥، ٧، ١٥، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٧، ٤٨). وتراوحت قيم الأخطاء المعيارية المقابلة لتقديرات صعوبة الفقرات بين (٠,٠٩٧) لكل من الفقرة التاسعة و السابعة عشرة إلى (٠,١١٥) للفقرة التاسعة عشرة، وتعتبر هذه القيم قيماً صغيرة مما يدل على دقة وثبات القياس.

وتم حساب الوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة والانحراف المعياري لها فكان الوسط الحسابي يساوي(٠,٢٢-) والانحراف المعياري يساوي (١,٠٣٦).

التوصيات والمقترحات

تم التعرف على مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس–لينون للقدرة المدرسية في صورته المعدلة للبيئة السعودية (الصورة S) مع نموذج راش، حيث تم التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها نموذج راش، وهي أحادية البعد والاستقلال الموضعي وتساوي معاملات التمييز. ووجد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، وقد أشارت النتائج إلى أن (٣٣) فقرة كانت مطابقة لنموذج راش، و(١٧) كانت غير مطابقة للنموذج، ويمكن أن يكون السبب في عدم مطابقة هذه الفقرات لنموذج راش راجع إلى أكثر من سبب، أهمها: وجود عامل التخمين عند إجابة الفقرات التي هي من نوع الاختيار من متعدد، إضافة إلى أنه قد تكون الفقرات أكثر ملائمة للنموذج ثنائي المعلم أو النموذج ثلاثي المعلم. وكما أشارت النتائج أن فقرات الاختبار صالحة لقياس القدرة الكامنة التي يهدف إليها الاختبار وهي القدرة العقلية، وذلك من خلال مطابقة فقرات الاختبار لنموذج راش، رغم وجود عدد من الفقرات لم تطابق النموذج؛ وإن الاعتماد عليها يؤدي إلى تقديرات غير دقيقة لهذه القدرة؛ مما يعني زيادة الأخطاء المعيارية لهذه التقديرات.

وإن فقرات الاختبار المستخدمة والمنتقاة للصورة النهائية وفقاً لتحليل الفقرات عن طريق النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة(نموذج راش)، قد جاء منسجماً ومتناغماً مع المعايير الإحصائية المقبولة للنظريتين، وهذا مؤشر على مناسبة فقرات الاختبار، والبرنامج الإحصائي المستخدم في عملية التحليل.

لاقتصار الدراسة على اختبار الرياض أوتيس للذكاء(المستوى المتوسط)، وكذلك اقتصارها على المدارس المتوسطة في منطقة الرياض، يوصى بإجراء المزيد من الدراسات على باقي السلسلة من اختبارات أوتيس– لينون للذكاء وبحيث تشمل

منطقة جغرافية أكبر، وباستخدام نماذج استجابة الفقرة الثنائي والثلاثي التدريج؛ ومن أجل التحقق من مدى مطابقة فقرات هذه السلسلة مع النظرية الحديثة، ومن أجل تأكيد الثقة بالخصائص السيكومترية لفقراتها، وبالتالي استخدامها بدرجة عالية من الثقة في الكشف عن القدرات التي تقيسها.

* * *

المراجع

١- حجازي،تغريد وبني عطا،زايد.(٢٠١٠).مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الأردنية(الصورة J) مع النظرية الحديثة في القياس.**مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية،٧**(٢).١-٢٨.

٢- ربيع،محمد.(١٩٨٦).**اختبار الرياض أوتيس للذكاء- المستوى المتوسط.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**،الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣- الدرابسة،رياض.(١٩٩٨).**الخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة "K" ومقارنتها بمثيلاتها في البيئة الأمريكية.** رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

٤- الزكري،علي.(٢٠٠٨). **الخصائص السيكومترية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية مقدرة وفق القياس الكلاسيكي ونموذج راش لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا التعليمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

٥- الشكري،حمود.(٢٠٠٢). **تقنين اختبار (أوتيس – ليون) للقدرة العقلية ، المستوى الإبتدائي الأول ، الصورة (ك) ، على عينة من تلاميذ محافظة مسقط**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السلطان قابوس،مسقط.

٦- عريقات،زياد.(١٩٩٧).**الخصائص السيكومترية لصورة أردنية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية،المستوى العالي الصورة"K" ومدى مطابقة فقراتها مع نموذج راش.** رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

٧- علام،صلاح الدين.(٢٠٠٤).**نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية أحادية البعد ومتعددة الأبعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي**.القاهرة:دار الفكر.

٨- الغامدي،علي.(٢٠٠١).**تقنين اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة"J" على طلاب المرحلة المتوسطة في منطقتي الباحة وعسير بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

٩- القرشي،عبد الفتاح.(١٩٩٠). **اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتقدم الصورة"J"- النسخة العربية المعدلة،كراسة التعليمات**.الكويت:دار القلم.

١٠- الكوفحي،أروى.(١٩٩٧).**الخصائص السيكومترية لصورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة "J"**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك، اربد،الأردن.

١١- مشاط،ساره.(٢٠٠٨). **تقنين اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة"J" على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

١٢- Abo Jarad, Hamdy. (٢٠٠٨). Using Rasch Model in developing Form A of Cattle's Third IQ test. The Islamic University Journal, the Human Studies Series, ٢(١٦), ٥٥٥-٥٨٣.

١٣- Abo Moslem, Maysaa. (٢٠١٠). Equating the two versionsof Tony's nonverbal IQ test using different methods ofthe equation in the light of some factors affecting its results. The Egyptian Journal of Psychological Studies, ٦٦, ٣٧٠-٤١١.

١٤- Addardir, Abdulmonem. (٢٠٠٤). Calibrating high IQ test using Rasch one-parameter model. In Abdulmonem Addardir (Ed.). Contemporary Studies in Educational Psychology, ١٢–٩٤. Cairo: Alam Alkotob.

١٥- Ashafey, Mohammed & Nour Edin, Ameen. (٢٠٠٧).Using the partial mathematical logarithmic rating model in developing primary metal abilities test on sample from the Saudi environment. Faulty of Education Journal, Zagazig University, ٥٦, ٢٤٥–٣٤٥.

١٦- Attallah,S.(٢٠١٢). Recalibrating and Restandardizing the Standard Progressive Matrices Test Using Rasch Model. International Interdisciplinary Journal of Education , Volume ١, Issue ١٠,pp.٧٤٩–٧٦٠.

١٧- Chen,W.H. & Thissen,D.(١٩٩٧). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. Journal of Educational and Behavioral Statistics, ٢٢, ٢٦٥–٢٨٩

١٨- Eed, Khaledah. (٢٠٠٥). Examining the structure of Raven's advanced progressive matrices test and its shortened form using factor analysis and Rasch Model.Journal of Psychological and Educational Studies, ٣,٢٥٦–٢٨٣.

١٩- Hambleton, R. K. & Cook, L. L. (١٩٧٧) . Latent trait models

٢٠- and their use in the analysis of educational test data. Journal of Educational Measurement, Vol.٤٤,No.٢,pp٧٥–٩٦.

٢١- Hambleton,R. & Swaminalthan,H.(١٩٨٥).Item response theory: principles and applications. Boston, MA: Kluwer – Nijhoff.

٢٢- Harcourt Educational Measurement (٢٠٠٣). OLSAT: Otis-Lennon school ability test technical manual. San Antonio, TX: Author.

٢٣- Hernandez, Royce. (٢٠٠٩). Comparison of the Item Discrimination and Item Difficulty of the Quick-Mental Aptitude Test using CTT and IRT Methods. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, ١(١), ١٢–١٨.

٢٤- Karrh,K.(٢٠٠٩).PREDICTORS OF STUDENT ACHIEVEMENT IN GRADE ٧: THE CORRELATIONS BETWEEN THE STANFORD ACHIEVEMENT TEST,OTIS-LENNON SCHOOL ABILITY TEST, AND PERFORMANCE ON THE TEXAS ASSESSMENT OF KNOWLEDGE AND SKILLS (TAKS) MATH AND READING TESTS. unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University, Virginia, United States.

٢٥- Kim. S;Cohen. A. & Lin.Y.(٢٠٠٥).LDID: A Computer Program for Local Dependence Indices for Dichotomous Items. Version ١,٠.

٢٦- Lee,Y.(٢٠٠٤).Examining passage–related local item dependence (LID) and measurement construct using Q٣ statistics in an EFL reading comprehension test. Language testing, ٢١(١), ٧٤–١٠٠.

٢٧- Masoud, Waleed. (٢٠٠٤). A psychometric study for developing drawing man test using Rasch Model.Unpublished M.A thesis, Ain Shams University, Egypt.

٢٨- OLSAT٨, Otis-Lennon School Ability Test, Eight Edition.Harcourt, Inc., (Electronic Version).

٢٩- Otis,A&Lennon,R.(١٩٦٧).Otis-Lennon Mental Ability Test Manual.New Yourk:Harcourt,Brace and World,Inc.

٣٠- Tyler,W &Carri,L.(١٩٩١).the effectiveness of Various Measures of Cognitive Ability. Report Review,١٤(٢),٦٣-٦٤.

٣١- Umar, J. (١٩٩٥) . Item Banking in Testing and Assessment, In:Husen,T.&Postlethwaite,T. N. (Eds.). The International ncyclopedia of Education , Vol.٥, pp٣٠٣٦-٣٠٤٣.

٣٢- Yen, W. (١٩٨٤). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three- parameter logistic model. Applied psychological Measurement, ٨, ١٢٥-١٤٥.

٣٣- Yen,W.(١٩٩٣).Scaling Performance Assessments :Strategies for Managing Local item Dependence. Journal of Educational Measurement,٣٠(٣) ,pp١٨٧-٢١٣.

٣٤- Yen, M. & Edwardson, S. R. (١٩٩٩) . Item Response theory Approach in scale development. Official Journal of the Eastern Nursing Research Society and the Western Institute of Nursing , Vol.٤٨,pp.٢٣٨–٢٣٤

* * *

List of References:

1. Al-Daraabsah, R. (1998). The psychometric characteristics of the Jordanian-adapted form of Otis - Lennon mental ability test: Intermediate level, form K, compared with those in the American environment (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.
2. Al-Ghaamdi, A. (2001). Standardizing Otis - Lennon mental ability test, intermediate level, form J, on the intermediate school students in Asir and Al-Baha regions in the Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.,
3. Al-KoofaHi, A. (1997). The psychometric characteristics of the Jordanian-adapted form of Otis – Lennon mental ability test, advanced level, form J (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.
4. Allaam, S. (2004). One-dimensional and multi-dimensional item response models and their applications in psychological and educational measurement. Cairo: Daar Al-Fikr.
5. Al-Qurashi, A. (1990). The Arabic modified version of Otis – Lennon mental ability test, advanced level, form J: Instructions booklet. Kuwait: Daar Al-Qalam.
6. Al-Shukri, H. (2002). Standardizing Otis - Lennon mental ability test, grade one level, form K, on a sample of students in Masqat governorate (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
7. Al-Zakri, A. (2008). Psychometric characteristics of Otis – Lennon test of mental ability according to the classical measurement and the Rasch model among intermediate school students in Sabya governorate (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
8. Hijaazi, T., &BaniATa, Z. (2010). The extent to which the responses of the Jordanian-adapted form of Otis-Lennon aptitude test, form J, match with modern measurement theory. University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 7 (2), 1-28.
9. MashaaT, S. (2008). Standardizing Otis - Lennon mental ability test, intermediate level, form J, on a sample of female intermediate school students in Jeddah (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
10. Rabee`, M. (1986). Riyadh Otis test of intelligence: Intermediate level. Riyadh: Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
11. Urayqaat, Z. (1997). The psychometric characteristics of the Jordanian-adapted form of Otis – Lennon mental ability test, advanced level, form K, and the extent of the matching of its items with Rasch model (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.

* * *

The Degree ofConformity of the Saudi-Adapted Form of Otis-Lennon School Ability Test Answers (Form S) to the Rasch Model

Dr. Izz Al-Deen Abdullah Al-Nu`aymi
Department of Psychology
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to verify the conformity of the responses to the items of the Saudi-adapted form of Otis-Lennon School Ability Test (Form S) to the Rasch model. To achieve this purpose, the test, which consists of 50 items, is applied on 558 randomly selected students distributed across first, second, and third grade intermediate school studentsin Riyadh. Responses are analyzed using the one-parameter model,the Rasch model, which emerged from modern measurement theory. The results show that responses to 33 items conform to the assumptions of the Rasch model, whereas 17 do not. The test has a reliability coefficient of 0.89, and has alsointernal consistency reliability.

Keywords**:** modern measurement theory, item response theory, Saudi-adapted form of Otis-Lennon School Ability Test (Form S), Rasch model

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

